



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Departamento de Teoría e Historia de la  
Educación y Pedagogía Social

---

**ACTITUD MULTICULTURAL DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN  
LOS IES DE SAN JUAN DE AZNALFARACHE  
(SEVILLA).**

---

**Autor: Miguel Ángel Marín Almellones**

**Directora: Dra. Dña. Cristina Yanes Cabrera**

**Co-director: Dr. D. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio**

**Septiembre 2017**



## INDICE

---





|  |            |
|--|------------|
| <b>INDICE .....</b>  | <b>3</b>   |
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>BLOQUE I MARCO TEÓRICO .....</b>  | <b>17</b>  |
| <b>1.- HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL .....</b>                         | <b>19</b>  |
| 1.1.- La cultura promueve la construcción de sociedades. ....                                  | 21         |
| 1.2.- La construcción de la identidad cultural y la sociedad. ....                             | 24         |
| 1.3.- La complejidad del término multicultural.....  | 26         |
| 1.4.- Las trabas en la identidad multicultural .....   | 30         |
| 1.4.1.- La exclusión .....   | 30         |
| 1.4.2.- La integración.....  | 34         |
| 1.4.3.- Asimilación. ....  | 35         |
| 1.4.4.- Inclusión. ....  | 36         |
| 1.5.- Atender la diversidad cultural en el sistema educativo español .....                     | 40         |
| 1.5.1.- La diversidad cultural e implicaciones en la práctica educativa.....                   | 40         |
| 1.5.2.- Diversidad cultural en la política educativa .....                                     | 53         |
| <b>2.- ALGUNOS EFECTOS DE LAS MIGRACIONES .....</b>  | <b>67</b>  |
| 2.1.- Quién es el inmigrante y/o el extranjero.....  | 69         |
| 2.2.- Cuáles son las causas migratorias. conocerlas es comprender a las personas. ....         | 71         |
| 2.3.- Efectos psicológicos de la migración.....  | 75         |
| 2.4.- Conozcamos las principales migraciones que salpican nuestra realidad multicultural ..... | 79         |
| 2.5.- Políticas migratorias Europeas desde 1950.....   | 82         |
| 2.6.- Políticas migratorias Españolas. ....  | 83         |
| 2.7.- Políticas sociales en Andalucía. ....  | 86         |
| 2.8.- ALGUNOS EJEMPLOS DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE EN EL CONTEXTO EUROPEO ....                   | 89         |
| <b>3.-EL DOCENTE ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL .....</b>                          | <b>93</b>  |
| 3.1.- Formación inicial y permanente del profesorado de ESO y Bachillerato. ....               | 95         |
| 3.2.- Actitudes del profesorado.....   | 106        |
| 3.3.- Necesidades formativas. ....   | 112        |
| 3.4.- Estrés laboral del docente.....  | 117        |
| <b>4.- LA EDUCACIÓN ANTE EL RETO MULTICULTURAL .....</b>                                       | <b>123</b> |
| 4.1.- Desarrollar la perspectiva intercultural .....   | 125        |
| 4.2.- Metodologías didácticas para tratar la multiculturalidad. ....                           | 129        |
| 4.3.- Relación familia-escuela. ....   | 134        |
| 4.4.- Modelos educativos.....  | 142        |
| <b>BLOQUE II METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....</b>                                   | <b>149</b> |
| <b>5.- METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....</b>   | <b>151</b> |
| 5.1.- Propósito de la investigación. Los objetivos .....                                       | 153        |
| 5.2.- Planteamientos metodológicos de la investigación .....                                   | 154        |
| 5.2.1.- Perspectiva.....   | 154        |
| 5.2.2.- Metodología mixta. Respuesta al interés descriptivo de la investigación .....          | 156        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.2.3.- EL ESTUDIO DE CASO .....   | 157        |
| <b>5.3.- El papel de la triangulación en el proceso de investigación.....</b>                                      | <b>157</b> |
| <b>5.4.- La realidad de los casos de investigación.....</b>  | <b>158</b> |
| 5.4.1.- El municipio de San Juan de Aznalfarache .....   | 158        |
| 5.4.2.- Los IES de San Juan de Aznalfarache. La muestra .....  | 159        |
| <b>5.5.- Técnicas, instrumentos y análisis de datos .....</b>  | <b>159</b> |
| 5.5.1.- La técnica de la encuesta .....  | 159        |
| 5.5.2.- La técnica de la entrevista.....   | 163        |
| 5.5.3.- Análisis documental .....  | 168        |
| <b>5.6.- Triangulación de categorías y dimensiones derivadas .....</b>   | <b>170</b> |
| <b>6.-ENCLAVE DE LOS CASOS DE ESTUDIO.....</b>   | <b>173</b> |
| 6.1.- Análisis descriptivo de san juan de aznalfarache, un enclave de privilegio roto por las comunicaciones ..... | 175        |
| <b>BLOQUE III ESTUDIO DE CASOS.....</b>  | <b>185</b> |
| <b>7.- CASO 1. IES “MATEO ALEMÁN” .....</b>  | <b>187</b> |
| 7.1.- IES “Mateo Alemán”. .....  | 189        |
| 7.1.1.- Contexto del Centro .....  | 189        |
| 7.2.- Cuestionario TMAS en el IES Mateo Alemán .....   | 191        |
| 7.2.1.- Análisis Descriptivo del Cuestionario TMAS en el IES Mateo alemán .....                                    | 191        |
| 7.2.2.- Análisis de factores y correlaciones en el cuestionario TMAS en el IES Mateo alemán.....                   | 193        |
| 7.3.- Análisis entrevista en el IES Mateo Alemán.....  | 198        |
| 7.3.1.- Actitud ante el reto multicultural.....  | 198        |
| 7.3.2.- Competencias docentes .....  | 201        |
| 7.3.3.- Estrategias de acción.....   | 203        |
| 7.4.- Análisis proyecto de Centro del IES Mateo Alemán .....   | 204        |
| 7.4.1.- Actitud ante el reto multicultural en el Proyecto Educativo .....  | 204        |
| 7.4.2.- Competencias docentes en el PE .....   | 206        |
| 7.4.3.- Estrategias de Acción en el PE.....  | 207        |
| <b>8.- CASO 2. IES “SEVERO OCHOA” .....</b>  | <b>209</b> |
| 8.1.- IES “Severo Ochoa” .....   | 211        |
| 8.2.- Análisis cuestionario TMAS IES Severo Ochoa .....  | 212        |
| 8.2.1.- Análisis descriptivo de items del cuestionario TMAS .....  | 212        |
| 8.2.2.- Análisis de factores y correlaciones del cuestionario TMAS .....   | 214        |
| 8.3.- Análisis entrevistas IES Severo Ochoa .....  | 218        |
| 8.3.1.- Actitud ante el reto multicultural.....  | 218        |
| 8.3.2.- Competencias docentes .....  | 222        |
| 8.3.3.- Estrategias de Acción .....  | 224        |
| 8.4.- Análisis Documental IES Severo Ochoa.....  | 225        |
| 8.4.1.- Actitud ante el reto multicultural.....  | 225        |
| 8.4.2.- Competencias Docentes.....   | 226        |
| 8.4.3.- Estrategias de Acción .....  | 227        |
| <b>9.- ESTUDIO COMPARATIVO DE CASOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>  | <b>229</b> |
| 9.1.- Actitud y reto multicultural.....  | 231        |
| 9.1.1.- percepción de La realidad multicultural.....   | 231        |

|   |            |
|---|------------|
| 9.1.2.- La convivencia multicultural.....   | 234        |
| 9.1.3.- Retos de la diversidad cultural .....   | 236        |
| 9.1.4.- Abandono y absentismo escolar .....   | 237        |
| <b>9.2.- Competencias docentes .....</b>  | <b>247</b> |
| 9.2.1.- Formación del docente .....   | 247        |
| 9.2.2.- Colaboración familiar .....   | 250        |
| <b>9.3.- Estrategias de acción .....</b>  | <b>253</b> |
| 9.3.1.- Estrategias de lucha contra el abandono escolar.....  | 253        |
| 9.3.2.- Escolarización del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.....                         | 256        |
| 9.3.3.- Metodologías didácticas para motivar el aprendizaje .....   | 261        |
| 9.3.4.- La acción tutorial.....   | 264        |
| 9.3.5.- Apoyo familiar .....  | 267        |
| <b>BLOQUE IV RESULTADOS .....</b>   | <b>271</b> |
| <b>10.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES MA VS SO .....</b>  | <b>273</b> |
| 10.1.- IES vs IES .....   | 275        |
| <b>BLOQUE V PROPUESTAS .....</b>  | <b>279</b> |
| <b>11.- PROPUESTAS DE MEJORA .....</b>  | <b>281</b> |
| 11.1.- Hacia la adquisición de un modelo de actuación en los ies Mateo Alemán y Severo Ochoa.....             | 283        |
| 11.2.- Implicación social y evaluación .....  | 290        |
| 11.3.- Planificación de actuaciones: Formación permanente, implicación social, institucional y familiar ..... | 291        |
| <b>12.- LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>   | <b>297</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>   | <b>301</b> |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>  | <b>325</b> |
| <b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>   | <b>327</b> |



## INTRODUCCIÓN

---



La comunidad Andaluza ha sido receptora en estos dos últimos años de grandes flujos migratorios, ya fuera para quedarse en nuestro país o en tránsito hacia otros países de la Unión Europea. La causa de esta situación fue el atractivo laboral y económico de las sociedades europeas. Lamentablemente la gran mayoría de estos inmigrantes son protagonistas de éxodos desesperados para encontrar mejores condiciones de vida. Las circunstancias y los medios utilizados para realizar el viaje dan origen a un gran número de situaciones de desgracia para muchos de estos seres humanos, y son noticia en prácticamente la totalidad de los medios de comunicación por las circunstancias tan adversas a las que se enfrentan. A pesar de este drama humano, numerosos países se afanan por desarrollar políticas restrictivas, creando barreras que limitan el acceso de esta población, aumentado con ello la precaria situación y el drama humano que afrontan, e incrementando la dificultad para integrarse con normalidad en el país de destino. Esto es lo que ha venido en denominarse la “inmovilidad involuntaria” (Arango, 2007).

Estas circunstancias exigen a las políticas estatales una progresiva adaptación a nivel social, económico y laboral. La Educación, como no podía ser menos, no queda al margen de los nuevos retos. Es más, tiene la obligación, como derecho constitucional que es, de atender al amplio abanico de culturas, nacionalidades y creencias en sus aulas.

En este panorama social cambiante, el marco normativo ha ido adaptándose a los nuevos retos educativos. Esta nueva configuración educativa origina cambios administrativos y metodológicos. A partir del 2006 con la Ley de Ordenación Educativa (LOE) y atendiendo a lo también recogido en la Ley de Educación en Andalucía (LEA), el alumnado inmigrante suele presentar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo debido a la «Integración Tardía en el Sistema Educativo». Esto sucede cuando, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se escolariza de forma tardía y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos. Esta incorporación debe llevarse a cabo en un contexto de garantía en la igualdad de oportunidades, en el desarrollo de la identidad, la convivencia y en la cohesión social. Las evaluaciones pertinentes darán solución a este retraso de incorporación con programas en aulas de refuerzo, con aulas temporales de adaptación lingüística y a través de adaptaciones significativas o no significativas en el currículo, entre otras medidas.

Otro escenario no menos complejo es el de la formación del profesorado ante este fenómeno migratorio y la respuesta pedagógica a la integración de estos estudiantes en las aulas. Los docentes de Educación Secundaria y Bachillerato se forman en el nuevo plan de estudio regulado en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, con el Máster de Educación Secundaria (MAES), plan formativo que asume la responsabilidad que tenía conferida el CAP (Certificado de

Adaptación Pedagógica) y que había tenido su origen con la Ley general de educación de 1970 (LGE). Algunos estudios han puesto de manifiesto que los futuros docentes están muy poco preparados para llevar a cabo una adecuada atención a los inmigrantes (Yanes y Ries, 2014) sin embargo, el módulo genérico del plan de estudios del MAES abunda en este tipo de conocimientos, ofreciendo recursos pedagógicos y metodologías didácticas.

Nuestra investigación se desarrolla en un escenario previo a esta formación de posgrado. Esta tesis presenta el análisis de la actitud presente en el ejercicio de la docencia de Secundaria y Bachillerato en unos profesionales que no han recibido la formación del MAES, y que incluso cuentan con una formación permanente escasa por diferentes causas o motivos. La atención se centra en la conexión entre su formación y su actitud para desarrollar sus funciones dentro de las exigencias de la actual realidad multicultural.

La investigación se ha llevado a cabo en el municipio de San Juan de Aznalfarache (Sevilla), que cuenta con 10,3 % de inmigrantes y 60 nacionalidades censadas. En esta realidad, la diversidad de nacionalidades, de culturas y de creencias en las aulas nos ha llevado a indagar sobre la actitud multicultural, el perfil formativo a nivel inicial y permanente en los docentes. Precisamente porque estamos convencidos de que únicamente conociendo de primera mano esta situación y las necesidades formativas de los docentes, podemos intervenir en el contexto educativo, proponiendo actuaciones innovadoras y contextualizadas, y dando la oportunidad de contribuir desde la propia realidad a una educación intercultural desde una perspectiva inclusiva, personalizada que integre a los estudiantes, que socorra del absentismo y el abandono escolar que tanta incidencia tiene en los Institutos de Enseñanza Secundaria del municipio.

Los **objetivos principales**, que nos proponemos con nuestro trabajo de investigación son: a) analizar la actitud del profesorado ante los retos de la multiculturalidad, b) conocer las herramientas que la legislación española les otorga y, c) proponer actuaciones innovadoras para promover una educación intercultural.

Estos objetivos generales se concretan en otros más específicos donde relacionan la actitud, la formación de los docentes y las herramientas legislativas. Estos objetivos son:

1.1.- Describir las necesidades del profesorado de Secundaria y Bachillerato concernientes a su formación teórico-práctica y actitudes en multiculturalidad.

1.2.- Revelar la formación recibida y las funciones a las que ha de enfrentarse el profesorado de Secundaria y Bachillerato en su labor docente.

1.3.- Marcar los retos ante los que se enfrentan los docentes de Secundaria y Bachillerato.



2.1.- Describir el Plan de Centro en la exigencia de contenidos, objetivos y valores hacia el trato de la interculturalidad, atendiendo a los aspectos favorecedores para el Centro.

3.1.- Analizar las respuestas dadas por los profesores de Secundaria y Bachillerato ante los retos de la multiculturalidad destacando las propuestas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.- Descubrir la coexistencia e incompatibilidades de diferentes modelos de convivencia en la escuela.

De este modo, para desarrollar nuestra investigación optamos por un diseño mixto que integra técnicas cualitativas y cuantitativas. Así, para dar respuesta a los objetivos mencionados anteriormente han sido elaborados los instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativos (cuestionarios a los docentes), como cualitativos (entrevistas a profesores y análisis documental de los proyectos educativos). Con ello pretendíamos conocer la actitud multicultural de los docentes participantes en el estudio, su formación inicial y permanente que poseen en lo tocante a la atención a la multiculturalidad, así como, las actuaciones más relevantes llevadas a cabo en los IES para afrontar los retos de educación intercultural.

El informe de investigación que aquí presentamos aparece estructurado en cuatro grandes bloques de contenido, que corresponden a la siguiente estructura de investigación: el marco teórico, la descripción del diseño metodológico de nuestro estudio, la exposición de resultados y análisis de los mismos, para finalizar con una serie de conclusiones, el reconocimiento de las limitaciones encontradas en el desarrollo de nuestra investigación y la prospectiva que nos sugiere el estudio de la multiculturalidad en los Centros educativos de secundaria.

El Bloque I se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo 1 aborda la búsqueda de una nueva concepción de la educación multicultural. Queremos comprender qué significa la cultura, así como la constitución de las sociedades desde la identidad cultural individual y colectiva. Los conceptos de exclusión, integración, asimilación e inclusión nos permiten comprender la complejidad de la multiculturalidad, y analizamos la atención a la diversidad en el sistema educativo español.

El Capítulo 2 expone las causas y efectos que los procesos migratorios provocan en los inmigrantes y en las sociedades receptoras. De igual manera, las políticas migratorias son medidas que proporcionan un referente de actuaciones consensuadas, que ajustan la visión de qué es y los compromisos que se establecen en este proceso. Por otro lado, los inmigrantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad al comenzar una nueva vida en un país diferente, sin sus seres

queridos y con otra cultura, un desafío psicológico y social para los inmigrantes que es necesario comprender.

El Capítulo 3 centra la atención en el reto que la multiculturalidad supone para los docentes. La formación inicial es la base para conocer las competencias que le capacitan profesionalmente. El quehacer diario de los docentes puede dar lugar al desarrollo de actitudes desencadenantes de estrés laboral, también conocido como burnout. De ahí que se analicen las necesidades formativas que la docencia demanda para afrontar los retos que propone la escuela del siglo XXI, especialmente en su relación con la cuestión de la diversidad cultural cada vez más patente en las aulas.

Finalmente, en el Capítulo 4 la educación intercultural desarrolla la expresión de educación inclusiva, integradora, con valores democráticos de respeto y valoración de la persona en sí misma. Se describe la relación familia escuela con la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Terminamos con la exposición de modelos educativos y metodologías didácticas que favorecen la educación intercultural.

En el Bloque II se plantea el *corpus* metodológico de la investigación. En el Capítulo 5 se presenta el propósito y objetivo de la investigación, se describen las poblaciones y las muestras. La investigación se plantea a través de un diseño metodológico mixto, de tal forma que se describe la realidad con la utilización de instrumentos de datos cuantitativos y cualitativos, así como la pertinente justificación de triangular los datos, a partir de los distintos instrumentos empleados en la recogida de datos.

El Bloque III ocupa del Capítulo 6 al 9 y se desarrolla el análisis de trabajo de campo, la triangulación y discusión de resultados. En el Capítulo 6 se describe la situación geográfica, histórica, social y económica del municipio donde se encuentran situados los IES que han sido objeto de este estudio, presentando así el contexto en el que se desarrollan los casos investigados en este trabajo de tesis. Los Capítulos 7 y 8 se centra en los dos IES en los que se ha desarrollado el estudio de casos con los instrumentos realizados de manera independiente y secuencial. En el Capítulo 9 la triangulación del análisis de datos entre casos origina una discusión de los resultados logrados en ambos.

El Bloque IV lo constituye el Capítulo 10 en el que se presentan las conclusiones que resultan del análisis comparado de los Centros donde se ha desarrollado el estudio, y la discusión en relación con la literatura científica revisada.

El Bloque V es el último y le corresponde el Capítulo 11 en el que se da paso a las propuestas de actuación que se consideran más pertinentes una vez llevado a cabo la reflexión en base a las conclusiones. Defendemos que para avanzar en la consecución de una atención a la diversidad multicultural óptima se requieren actuaciones de formación en los docentes con propuestas de educación intercultural que asuman la educación una labor que comprometa a toda la comunidad educativa, y a todos los niveles sociales e institucionales dentro del municipio.

Terminamos el contenido de la tesis con las referencias bibliográficas consultadas para la realización del mismo, añadiendo los anexos que han sido utilizados para el desarrollo de la tesis.

Con nuestro trabajo hemos intentado poner el énfasis en la importancia de afrontar la atención a cuestión multicultural entendiéndola como un medio para el desarrollo social, pero que necesita del concurso de docentes preparados en el trabajo a pie de aula sobre esta cuestión, de familias concienciadas con el desarrollo académico y social de sus hijos, y de una sociedad más justa que reconozca la diferencia como una oportunidad y no como un peligro.



## BLOQUE I MARCO TEÓRICO

---



## 1.- HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

---





### 1.1.- LA CULTURA PROMUEVE LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES.

---

La inmovilidad cultural empobrece a las sociedades, las aísla, y el estado de quietud paraliza a los ciudadanos perjudicando el avance de la sociedad y de la persona. Este peligro plantea la necesidad de precisar el imaginario social que se posee sobre el concepto de cultura. La función de la cultura en “las actividades normalizadas inherentes a un grupo social y, por ello, se puede considerar que la cultura consiste en un conjunto de modelos que nos sirven para pensar, sentir y actuar, que configuran las actividades del individuo en su relación con la naturaleza, con otros sujetos y con lo trascendente. Nos encontramos ante una forma de ser y actuar consensuada de un grupo social que adopta mediante, la interpretación, la planificación y la actuación, actividades que facilitan la adaptación al medio y la supervivencia del grupo” (García, 2005, p. 92).

El punto de partida del marco teórico de este estudio es el concepto cultura. Creemos que es primordial e imprescindible desgranar un sustantivo sobre el que recaerá tanto su base teórica como metodológica. La extensión de acepciones que se le otorgan a este concepto, aportan una visión amplia y significativa. Todas ellas permitirán una guía de comprensión de una realidad sobre la actitud multicultural de los docentes que se pretende abordar.

La tercera acepción de la RAE, cultura se define como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Coincide con la perspectiva que Taylor en 1871 realizaba, para el cual, la cultura es: un complejo concepto que incluye el conocimiento de creencias, arte, moral, derecho y costumbres adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad.

El concepto cultura tiene sus orígenes etimológicos en el término latino “colere” como expresión del significado de cultivar y labrar. Es la base común del conjunto lingüístico de cultura, cultivo, culto e interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad entre otros. La declinación del verbo latino “cultum” se relaciona con las labores de la agricultura y el adjetivo “cultus”, que enlaza la propiedad de un campo que está cultivado. La procedencia de ambos términos relaciona el término cultura en aquello que proviene de la agricultura: lo culto y cultivado. Una analogía de ello es: la del espíritu de una persona ruda con un campo sin cultivar, y su educación con el cultivo de ese campo intelectual. La cultura comienza así a esgrimirse más en el ámbito humano que en el de la agricultura (Cerón, 2010).

Los frutos logrados del cultivo se asemejan al cultivo de la cultura en el ser humano en aspectos cognitivos, intelectuales y morales (Tolstoi, 2007). Hablar del sentido de “cultivado” lleva a pensar en alguien que ha sido instruido o educado y, por ello, es una persona culta. Así pues, se

asocia desde el siglo XIX la palabra cultura a las actividades intelectuales y lúdicas que realizaban las personas bien educadas.

Asimismo, podemos encontrar referencias concretas a la cultura dentro de unos límites geográficos, establecida bajo unas determinadas políticas o costumbres. El diccionario de la RAE la define de hecho como “Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” (RAE) lo que sugiere que permite la adaptación de las personas a unas u otras culturas como rasgo distintivo de lo humano vs animal de instintos. La capacidad del ser racional produce un verdadero legado patrimonial a la humanidad. Los componentes sociales trascienden desde el aprendizaje en el seno familiar con roles para la adaptación. La socialización desarrolla una personalidad que es aprendida y que se transmite de generación en generación (Fornet-Betancourt, 1994). Los elementos físicos, institucionales, convencionales o ideales de la psicología cultural son considerados como medio de estructuración social. Los procesos cognitivos guían la comprensión y la actuación de los seres humanos (Vilá, 1998). La fabricación de instrumentos, la capacidad de inventar comportamientos y dar soluciones a necesidades prácticas es un componente racional propio de la naturaleza humana. Una conducta aprendida fruto de la repetición e imitación.

La comunicación es la combinación de pautas de sonidos y gestos que expresan ideas. Se convierte en un vehículo que determina el significado, y que es el resultado de una convención social un tanto arbitraria en la transmisión diversa del hecho cultural. Levi-Strauss (1962) lo expresaba como el conjunto de signos compartidos entre los miembros de una comunidad. Couceiro (2014) nos amplía el simbolismo como función que da solución a la carestía que se experimenta cuando no se puede dar cuenta de situaciones o experiencias con el acervo de nociones propias. Así pues, la transmisión de información y la interpretación de hechos pasados o distantes, permite manipular y acumular conocimientos. La comunicación transmite ideas y creencias en constructos tangibles de expresión plástica. La memoria cultural es aglutinada a lo largo del tiempo con la necesidad de ser transmitida.

Jiménez (2015) explica el simbolismo en la cultura como asistente del ser humano y de la sociedad para la transmisión del patrimonio, así como mediador entre el texto y la memoria.

Acorde a las aclaraciones de aportaciones polisémicas del término cultura, existe adopciones de diverso sentido en diferentes contextos. Las acepciones de la posesión y la transmisión de la cultura se conforman por: a) la posesión de cultura que tienen las personas.; b) las diferencias culturales de las personas de manera individual; y c) aquella cultura que determina el conjunto y que es transmitida.

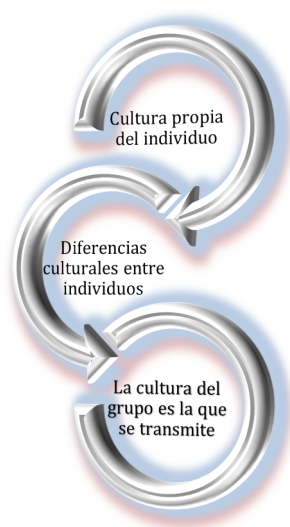


FIGURA 1. LA POSESIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA. ELABORACIÓN PROPIA.

La cultura interviene en una compleja serie de factores asociados, a los que Touriñan (2004) se refiere como: estilos y modos de vida, espiritualidad, ideas, valores, tradición, significados transmitidos históricamente, productos de la cultura, herencia social, etc.

Para Aparicio y Tornos (2009) la cultura, es el conjunto de costumbres que comparten y viven un colectivo, y se encuentra en la base normativa fundacional del derecho legislativo en las sociedades, un útil de referencia y guía. Sanín (2010) expresa que la antropología reporta a la cultura un conjunto de creencias, artes, leyes, ideas, oficios, formas de vida; la herencia de los antepasado.

El hecho cultural ,de la persona y de la sociedad, es un rasgo distintivo que se articula como inconcluso y dinámico. La UNESCO (1982) considera la cultura como un conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan la diversidad. Es un concepto que engloba modos de vida, derechos fundamentales, valores, tradiciones y creencias que dan la capacidad de reflexionar al ser humano sobre sí mismo. Touriñan (2004) la identifica como rasgo propio de los seres humanos racionales, críticos y éticamente comprometidos.

El ser humano es cultura en sí, su existencia racional convierte una parte del proceso de su vida en costumbres y hábitos, y determinan la propia identidad cultural. No es que la cultura invada al ser humano. Mucho menos, el ser humano es dueño de la cultura. La creación y destrucción de la cultura convierte al hombre en esclavo y dueño de la misma. La toma de conciencia de hábitos culturales heredados, así como la expresión individual, promueven la elección de opciones en un proyecto inacabado en la cultura intrínseca y externa del ser humano.

## 1.2.- LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LA SOCIEDAD.

---

Las sociedades son sistemas organizado con relaciones que se establecen entre un conjunto de personas. El conocimiento de su individualidad se aborda por su “identidad personal” y aquello que define su autoconcepto: rasgos valorativos que dirigen, planifican y regulan sus vidas. Esteban, Nadal y Vila (2015) establecen la identidad sociocultural de la persona al grado “pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, junto con el significado valorativo y emocional” (p. 81. La relevancia de la identidad sociocultural del individuo adquiere función socio-política cuando se reconocen los derechos, necesidades y características del grupo o grupos al que se siente vinculado, y es nexo de unión y seguridad dentro de aquello que se reconoce como propio (lengua, cultura y tradición) y es compartido por el grupo con la misma impresión

Creemos que es un hecho interesante añadir la cualidad que García (2005) introduce a las personas de lograr adaptarse a los diferentes contextos culturales de manera eficaz modificando su identidad . Es la capacidad de identificar y definir su propia identidad (García, 2005). El conjunto de valores y tradiciones que se transmiten en el seno familiar aportan al individuo la capacidad de entender y desarrollar comportamientos aceptables dentro de la vida en sociedad.

La procedencia etimológica de ciudadano “civis” a “civitas” de ciudad, sitúa a la civilización, como la consecuencia de todo lo que une a los ciudadanos en una sociedad. El sentido global de los rasgos más generales del conjunto cultural que contiene una civilización se puntualiza de manera parcial en el concepto de cultura compartida. Aunque la característica cambiante, modificable, mejorable y nunca estanca del concepto cultura impregna a la civilización por síntesis; y son los rasgos comunes del conjunto de culturas los que la conforman de manera temporal o geográfica, y le permiten progresar.

Goberna (2003) introduce la denominación geográfica y antropológica en los límites de los contextos sociales; Esto nos permite hablar de límites y fronteras culturales. La fisonomía cultural de una civilización se delimita por aquellas personas que han procurado cooperar con cierta intencionalidad para la subsistencia y expresión de rasgos distintivos. Y aunque no únicos, por sus fines propios de agrupación, la conformación de sociedad se basa en la convivencia como pilar para su formación.

Toda sociedad dispone de un conjunto de valores, leyes, lenguas, costumbres y de un pasado. La aceptación de normas y pautas necesitan estructuras e instituciones que establezcan relaciones a fin de satisfacer los objetivos y fines para los que están cohesionados. Es el tejido cultural común

que se comparte y es aceptada entre todos sus miembros. La cultura es la identidad de una sociedad cohesionada por un patrón determinado.

La construcción de la identidad cultural requiere de un tarea multidisciplinar en la que se implica al individuo y a la sociedad en dimensiones formativas diversas. Es importante, según Soriano (2001), reconocer la personalidad del individuo y su sentimiento de pertenencia para vivir entre culturas, identificar su identidad en la colectividad.

Vicario (2008) recalca que es imprescindible el respeto a la libertad cultural dentro del marco de los derechos humanos. La cooperación cultural no contribuye a homogeneizar y destruir la diversidad de comportamientos.

El hecho de que una parte de la comunidad no comparta determinadas normas culturales, no impide el respeto a dichas normas. Es así como dentro de una cultura se encuentran posiciones políticas, religiosas, morales, de pensamientos y de actitud. Todo ello debería permitir el desarrollo intelectual y armónico de la sociedad.

Giddens, (2014) considera que la estructura social es el esqueleto o armazón social en el que el ciudadano se involucra. El primero, es un concepto de órganos de composición (organizativo), y el segundo, un concepto de necesidad para funcionar (funcional). La cohesión que existe entre la estructura, sistema social y la cultura se da gracias a la conducta social. Esta conducta se define como el conjunto de acciones parcial o totalmente pautadas de acuerdo a las reglas y significaciones culturales. Por ello todas las acciones humanas dentro de una sociedad son el reflejo de la cultura que poseemos.

Buendía, González, Pozo y Sánchez (2014) recuerdan que las personas tienen derecho a ser partícipes de un pueblo, patria, nación, con derechos y con condición de ciudadano de un país al que pueda aportar y que les exija participar. El diálogo, la práctica social y cultural enriquece a la persona como ciudadanos y lo incluyen en la sociedad.

Dentro de una orientación multicultural se vincula la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos (Muñoz Sedano, 2000), y se ha de trabajar el autoconcepto y la autoestima para preservar la cultura. Creemos que se ha de considerar el estatus social, logrando el equilibrio entre identidad personal y cultural para que el individuo pueda desenvolverse tanto en la sociedad como en su propio grupo cultural.

“Los marcadores de identidad cultural, tales como cosmovisión, territorio, trabajo, medicina, fiestas, relaciones comerciales y lengua originaria forman parte de la cotidianidad de las nuevas generaciones por cuanto se encuentran presentes en el

transcurso de la formación personal y social desde los primeros años de su existencia.[...] Sin embargo, dicho legado identitario se ve limitado por cuanto la escuela ocupa un tiempo y un espacio que no coincide con los patrones culturales que los agentes educativos de la casa [...] Mientras la escuela y la educación familiar-comunitaria continúen desarticuladas, la identidad y la cultura se verán menos potenciadas. La noción de escuela intercultural indispensable en este contexto consiste en una escuela que reconozca las concepciones y prácticas de la cultura de referencia a la vez que proponga el acercamiento a otros mundos y otras formas de vida” (Arguelles Santiago, 2014, P. 255).

En la sociedad se encuentran factores de cohesión y de identidad establecidos por los seres humanos que comparten los más variados aspectos de su vida. Las pautas, conductas, actividades y hábitos culturales adquiridos se aceptan en manifestaciones heredadas y pensamientos que obran conforme a un patrón. Asimismo, las personalidades individuales y sociales establecen un diálogo entre cultura-persona, cultura-sociedad e individuo-sociedad. Todos ellos están impregnados por la cultura que contribuye al desarrollo de una identidad de ambos en una dialéctica de construcción permanente y dinámica. La escuela ha de tomar un papel primordial para dar respuesta requerida por la demanda de una nueva sociedad que se está conformando, desde una “entidad sociocultural” de inclusión donde la persona edifique desde su autoconcepto la pertenencia grupal.

---

### 1.3.- LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO MULTICULTURAL.

---

En el presente apartado realizamos una reflexión acerca de la comprensión de los términos multicultural, educación multicultural e interculturalidad. No obstante la descripción de los retos educativos a los que dan respuesta serán tratados en el apartado 1.4. y en el capítulo 4. Entonces, se llevará a cabo una reflexión sobre los conceptos involucrados en la escuela para atender a la diversidad de un alumnado multicultural, las tendencias y las herramientas metodológicas propias.

Creemos interesante comenzar por la visión que Anta (2004) se cuestiona desde la sociología experimental los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo. El multiculturalismo abarca la identidad cultural y son numerosos los elementos culturales los que definen a los individuos en espacios concretos. La multiculturalidad se sitúa con identidad propia en un marco libre de restricciones.

García (2005) analiza que la utilización de multiculturalidad e interculturalidad como sinónimos es confusa y poco clara. Por un lado, el término multicultural ha de ser empleado cuando se da la yuxtaposición espacial y temporal de culturas determinadas. Por otro lado, el concepto de interculturalidad ha de ser utilizado cuando se encuentra presente la idea de intervenciones, cuando fomenten el diálogo, el encuentro y el enriquecimiento mutuo de culturas. Este segundo término se ajusta más a lo deseable en la realidad escolar y al plano educativo.

En esta misma línea Anta (2004) se cuestiona desde el ámbito sociológico acerca de la capacidad de cambiar el discurso de multiculturalidad al multiculturalismo. Se interroga si puede ser asimilado en un mismo término ambos conceptos ante una realidad social compuesta por una diversidad de múltiples dimensiones, aunque el concepto de multiculturalismo no conlleve una integración, sino que solo resulta ser la unión de los grupos. La multiculturalidad presenta el respeto a las rarezas como punto fundamental de su conceptualización.

Hoy en día vivir en un contexto de diversidad cultural es una realidad, y cruzar las propias líneas invisibles de los barrios de una ciudad se muestra como realidades tangibles. La diversidad cultural es un fenómeno que aparece cuando existen dos o mas culturas.

Retortillo et al (2006) contemplan la multiculturalidad en su expresión de pluralismo cultural como una filosofía de asimilación que propone una organización social. Los postulados esenciales son la no discriminación por razones de etnia o cultura

Buendía (2005) y Touriñan (2004) coinciden en expresar la multiculturalidad como el encuentro de diferentes culturas en un espacio físico, valoradas y reconocidas. Las diferencias provocan enriquecimiento mutuo.

Es relevante clarificar que la difusión del término de educación multicultural desde los años 60 es una preocupación para todos los agentes implicados en la educación. Las diversas corrientes expresadas por García Castaño, Pulido y Montes (1999), así como las de Cameron McCarthy (1994) y el multiculturalismo teórico-crítico de Kincheloe y Steinberg (1999) recogidos por Bueno Aguilar (2008), revelan las diferentes corrientes en las que la multiculturalidad se representa en otros países. Si bien la diversidad con la que es vivida la multiculturalidad en cada país es un reflejo de la propia idiosincrasia de la trayectoria por la que llega la inmigración (Llorent y Terrón, 2013).

En el ámbito anglosajón el concepto de interculturalidad y educación intercultural es expresada como educación multicultural (Campoy y Pantoja, 2005). La definición de interculturalidad para los hispanohablantes se refiere a la capacidad de los ciudadanos de convivir y aprender entre culturas diferentes en sociedad.

Aparicio y Tornos (2009) exponen que en España la temática multicultural se empezó a relacionar con las migraciones de final del siglo XX. En educación, los alumnos inmigrantes presentaban dificultades en los Centros escolares, principalmente respecto al propio carácter de los planes de estudio, en relación a los criterios educativos, como la evaluación, etc. y el trato que se les daba con respecto a los alumnos de origen.

En el multiculturalismo se destacan procesos constructivos de identidades culturales en espacios y escenarios cotidianos. De esta manera, existen tendencias monoculturales de la educación multicultural. Encontramos sociedades que ponen en tela de juicio la multiculturalidad desde explicaciones etnocéntricas y de asimilación cultural. Aparecen así sociedades multiculturales. Modelos democráticos de multiculturalidad generados desde el ámbito educativo en los espacios de trabajo que dan respuesta a la diversidad. Todos estos planteamientos se desarrollan con una categorización de multiculturalismo bien descrita por Bueno (2008):

- Multiculturalismo Conservador: expone la superioridad cultural occidental, incluso en la genética, y se le priva de los derechos fundamentales. Se propone una educación de asimilación, propiciando el racismo y la exclusión.
- Multiculturalismo Liberal: Se ensalza al individuo en su igualdad natural. Se parte de la concepción del ser humano para la construcción de una nueva sociedad multicultural. La educación es considerada un bien de consumo más.
- Multiculturalismo Pluralista: La raza y el género son descontextualizados, cobra valor la diferencia. La educación de habilidades sociales vertebrar aprender y enriquecerse entre culturas.
- Multiculturalismo esencialista de Izquierdas: La defensa de un multiculturalismo articulado desde la confección de un pasado histórico y una serie de factores invariables. Tienen mayor preocupación de lograr una autenticidad multicultural en el pasado, que de formar lazos de unión democráticos, de justicia social y libertades en el presente.
- Multiculturalismo Crítico: Tiene el compromiso de desarrollar un multiculturalismo establecido desde la emancipación de los grupos. La justicia social, la solidaridad y la igualdad democrática nacida desde la pedagogía. La atención de la diversidad es su principal rasgo identificativo, es valorado como regenerador de pensamiento democrático (Político, ético, cultural y económico).





FIGURA 2. MODELO DE MULTICULTURALISMO. FUENTE BUENO (2008). ELABORACIÓN PROPIA.

La educación intercultural parece ser la respuesta más justa y de futuro. Exige cambios profundos en la sociedad para incorporar y crear un nuevo modelo educativo. Se conciben las interacciones en contextos en los que predomina la diversidad como factor positivo.

La interculturalidad conlleva la necesidad de relacionar culturas, mediante el diálogo, la comprensión y la aceptación del otro, sin perder la identidad propia. “La interacción entre personas diferentes favorece y amplía las oportunidades de aprendizaje porque permite la confluencia de múltiples y variados conocimientos, habilidades, experiencias, cosmovisiones, repertorios Lingüísticos...” (Ayuste, 2005, p. 52). Es la superación del etnocentrismo y el enriquecimiento cultural (Campoy y Pantoja, 2005).

“Si la interculturalidad como argumento socio-político involucra la apuesta por una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural e incita a una transformación de las relaciones de poder en un Estado neoliberal, resulta conveniente acercarse a las comunidades originarias para sustentar la aceptación de la diversidad, el respeto a la diferencia y la apertura hacia relaciones democráticas que pugnen por la equidad” (Arguelles, 2011, p. 247)

Para Ruíz Mateo (2009) las diferencias culturales en la interculturalidad no son concebidas como etiquetas, sino como la diferencia de los seres humanos para convivir y adaptarse al medio. Es decir, la interculturalidad es una perspectiva de renovación, cooperación y convivencia pacífica. Para ello es necesario de una escuela abierta, inclusiva y democrática que promueva el pluralismo intercultural.

Hidalgo (2002) ve que la interculturalidad ha de dar un paso más allá hacia la transculturalidad como un proceso de avance entre las culturas, donde se establecen relaciones básicas que conforman nuevos valores y hechos culturales que nacen de la conciliación entre culturas. Todo

ello desde el pluralismo intercultural que supone no perder la identidad cultural sin otras limitaciones que las que imponga las reglas de convivencia del Estado. En la transculturalidad existe una cultura mayoritaria y mantiene espacios donde desarrollarla. El resto de culturas se integran sin necesidad de asimilar la cultura mayoritaria. La integración se realiza, entonces, aceptando las normas básicas de respeto mutuo y comprensión.

El pluralismo cultural existen relaciones multiculturales, sin conexiones entre ellas y viven de espaldas unas de otras. Es el derecho de limitar las culturas minoritarias por debajo de la cultura mayoritaria.(Muñoz, 2000). Es la imagen de la exclusión y de la autoexclusión.

La concepción de la multiculturalidad se viven en multiculturalismos diversos. Los multiculturalismo son descritos y abordados según su conspicua situación. La diversidad cultural y los efectos de las migraciones desarrollan una interpretaciones para atender la exclusión, la integración, la asimilación o la inclusión.

---

#### 1.4.- LAS TRABAS EN LA IDENTIDAD MULTICULTURAL

---

---

##### 1.4.1.- LA EXCLUSIÓN

---

En la organización de las sociedades y países, la estructura social creemos que podría describirse a través del dominio de unos sobre otros con el correspondiente sentimiento de superioridad de éstos sobre los otros. Palomero (2006) expone que las leyes internacionales promueven la abolición de las discriminación, a pesar de lo cual, la exclusión social es un producto que se da en todos los contextos y ámbitos de la vida (educación, sanidad, desempeño laboral, etc.)

Los estereotipos vinculados a la cultura, raza, etc., determinan la exclusión social. Y el conocimiento de las personas en su individualidad provoca obstáculos para la consecución de relaciones interpersonales favorables dentro de ambientes multiculturales (Navas, 2009). La exclusión agrava las generalizaciones y la rigidez de los argumentos. Todas ellas son características intrínsecas de los estereotipos que provocan mayor separación de los seres humanos. La generalización tiene como consecuencia la decadencia de las relaciones sociales de la comunidad.

Marco (2000) encuentra dos cualidades que hay que distinguir en la exclusión. Por un lado, la dimensión multicausal de la que se pueden averiguar las diversas causas y factores que han intervenido en la exclusión social y cultural. En un segundo lugar, se encuentra un carácter procesual, que describe el complejo itinerario en el espacio temporal en el que se ha originado.

Esto es, un continuo de causas que conllevan el proceso desde la precariedad, vulnerabilidad y la marginación, y que conduce a la situación extrema de exclusión.

Tolstoi (2007) ve que la cultura de masas acoge los niveles culturales según el consumo, los comportamientos, gustos y lo aceptable, consecuencia de una relación entre educación y el nivel cultural en un sistema en sí de aceptación. Cerón (2010) expresa que el juicio cultural se realiza en lo visible, y se determina como bueno o malo provocando la exclusión o la inclusión.

Los excluidos adoptan estrategias de usurpación, desconfianza y rechazo ante la cultura dominante. Todo ello como es, como dice Castro (2010), la respuesta a una defensa propia por ambas partes, dando origen a que la “propia organización social [sea] la que elabora en su interior poblaciones sobrantes” (Bel, 2002, p. 3).

Guinsberg (2005) observa que los inmigrantes buscan refugio en guetos, en las que construyen formas de vida familiares a las del país originario. La discriminación y el juicio de los inmigrantes por la población autóctona crea conflictos culturales y sociales. Restrepo (2008) señala que generalmente los inmigrantes son considerados de tercera categoría que no poseen historia, conocimientos, valores, sentimientos y educación. Son una parte de la sociedad de la que se tiene un gran desconocimiento y no son considerados ciudadanos.

Lago (2000) describe que la exclusión y discriminación social de los inmigrantes es un elemento que refuerza en ellos

“sus sentimientos de lealtad e intereses comunes, incluso llegan a verse como un pueblo aparte de la mayoría” y que “todo esto les lleva a estar física y socialmente aislados, de forma total o parcial, concentrándose en ciertas barriadas o áreas dentro de las ciudades, o en ciertas regiones del país” (Lago, 2000, p. 89)

Castro (2010) plantea la idea del mercado de la nostalgia en relación con la exclusión social. Se traduce en etiquetas de consumo de productos de turismo, telecomunicaciones, transporte, etc. La pertenencia a determinados grupos sociales afecta a las actitudes, a las creencias prácticas y a las relaciones entre las personas. La herencia cultural, prejuicios y experiencias vividas entre inmigrantes y autóctonos crean los estereotipos. Su expansión es fruto de dichas prácticas, acrecentadas por casos individuales y esporádicos de gran relevancia en los medios de comunicación y mal interpretadas por la sociedad. Fernández Castillo (2010) puntualiza que estas ideas perduran en el tiempo de manera rígida y con dificultad de alteración. El desenlace discriminatorio y de prejuicios incluye atributos negativos en la memoria colectiva y sesgan la convivencia.

Littlewood, Herkommer, y Koch, (2005) describen los tópicos propiciados en los países industrializados en los que ante el miedo a la perturbación social de los inmigrantes, se ha desarrollado una nueva clase de pobres entre los inmigrantes. Estos tópicos desarrollan una educación formal reglada con políticas de asimilación y aceptación. Medidas que no contribuyen a la mejora de situaciones de exclusión.

Bel (2002) pone de relevancia la exclusión estructural por desigualdad social e insuficiencia al acceso de recursos básicos. Los agentes que soportan esta situación tienen empleos frágiles, inseguros y mal remunerados. Entre esto se hallan los situados en la ilegalidad de permanencia legal, una dicotomía de persecución y amparo, mano de obra explotada y sin derechos .

Es muy interesante la categorización de exclusión social que realizan Escarbal, Izquierdo y López (2014): La vulnerabilidad en el trabajo (paro, incertidumbre, trabajo precario), en el capital humano (escasa formación y dificultad de acceso a estudios), por otro lado el capital físico (ausencia de recursos productivos) y por último, las dificultades de relaciones sociales (dificultad para entrar en redes sociales, establecer relaciones sociales y de amistad) .



FIGURA 3 .CATEGORIZACIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. FUENTE: ESCARBAJAL, IZQUIERDO Y FRUTOS (2014). ELABORACIÓN PROPIA.

García, Navas y Cuadrado, (2003) describen la existencia de otro tipo de inmigración, la determinada temporal y lúdica, percibida con mayor agrado. El inmigrante de países europeos en busca de una jubilación y/o disfrute del clima, la gastronomía, el folklore, etc. El turista se divierte y el inmigrante trabaja, el inmigrante “de lujo” se compone de intelectuales, empresarios, inversionistas, deportistas de éxito. (García, Navas y Cuadrado, 2003. Guinsberg, 2005).

En el caso andaluz, Martínez y Prior (2011) describen la incorporación de los inmigrantes a la clase de excluidos desde los niveles de ocupación socio-laboral, urbana, política y socioculturales. Esta exclusión es descrita acertadamente por García (2003) como reflejo de la múltiple dimensión de la exclusión social desarrollada por los inmigrantes en Andalucía. Los valores y la cultura sitúan a los inmigrantes a un nivel de vida, son sometidos por su incorporación a un mercado laboral precario y alto nivel de desempleo.

Escarbajal, Izquierdo y López, (2014) exponen que la manifestación de la personalidad grupal e individual de una sociedad multicultural como la andaluza es de fuerte carácter pluricultural. Así pues los escenarios de shock cultural, aculturación, contra-cultura, esclavitud (aprovechar la oportunidad de necesitar empleo), guetos, racismo, etc., hacen percibir a los inmigrantes la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas para una inclusión de pleno derecho en la vida social, económica, política y cultural.

Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado (2014) describen que la OPAM en el 2010 posicionaba la inmigración como una de las mayores preocupaciones de los españoles, junto al desempleo y la inseguridad. En estos últimos años los datos de preocupación por la inmigración han dejado la problemática relegada a la realidad socioeconómica, una resulta acuciante para muchas familias. La gestión de las interacciones multiculturales requiere la adquisición y el desarrollo de determinadas competencias, todo lo cual es necesario para alcanzar una autonomía de interacciones y de encuentros positivos

La diversidad cultural es una realidad. Si las influencias entre culturas en un mismo espacio geográfico y social se dan escasamente la cultura no mejora. Mas bien cabe la hegemonía de la cultura de acogida que establece su jerarquía legal y social, provocando la marginación, xenofobia, inferioridad, creación de estereotipos, menosprecio y situaciones de convivencia social conflictiva. Y es en la escuela desde donde la exclusión germina sin prestar la debida atención:

Los excluidos son, luego, los que abandonan prematuramente el sistema ("*drop-out*") sin haber adquirido un nivel suficiente de instrucción. Son también las víctimas del fracaso escolar que suele empezar ya en los primeros años de escolaridad y se asienta luego como un círculo vicioso, del que la repetición – incluso sabiendo que es casi siempre ineficaz y muy costosa- es, de algún modo, la "punta del iceberg" (UNESCO, 2008, p. 10).

En la actualidad las políticas económicas y de especialización, procuran dar respuesta al hecho migratorio. Es destacable que la Junta de Andalucía fue pionera en el desarrollo de un I Plan de Inmigración. La Consejería de Educación, la Consejería de Salud y la Consejería de Asuntos

Sociales han desarrollado la aplicación de medidas destinadas a prestar orientación a los inmigrantes. Las líneas de trabajo para la inserción social de la población inmigrante se desarrollan con carácter individual, tal y como describe Moreno (2008), el objetivo principal se refiere a dar solución a los problemas que traían los inmigrantes de su lugar de origen. Se nombran en términos de déficit estos problemas, y la cultura era la principal cuestión a solventar. Es por ello que en el primer plan como en el segundo y tercer Plan de Inmigración en Andalucía se fomentase las líneas de trabajo hacia la población de acogida para sensibilizar la educación ante la diversidad. Las líneas de trabajo del II Plan de Inmigración y el III Plan de Inmigración de Andalucía fueron en línea al I Plan de Inmigración. Como aparece en la introducción de ambos planes, el objetivo principal es continuar trabajando para mejorar la situación de las personas inmigrantes en la comunidad, incluyéndolas en todos los aspectos sociales, económicos, políticos.. La población inmigrante es un hecho estructural y coyuntural, y para ello las cargas de recursos humanos, como económicos comienza a ser mas pesada en el aspecto educativo, donde nace la nueva cultura.

---

#### 1.4.2.- LA INTEGRACIÓN.

---

La cuarta acepción de “integrar” en la RAE es “4. tr. comprender (l contener)”. Se entiende en ella la acción de integrar como proceso valorado en la comprensión, que convierte al discente en actores competentes para lograr comprensión con la combinación de diferentes partes. El profesorado mejora su función en la sociedad llevando a cabo una de las funciones mas requeridas y demandadas, la educación. Una labor que puede convertir a los discentes en ciudadanos competentes en múltiples categorías y mejorar, así su calidad de vida. Es, pues, loable aspirar a ideales y mejoras entre los seres humanos, teniendo en cuenta “la importancia de la globalidad de dicho proceso; una acción de comprensión y respeto, carácter empático y uso adecuado de la libertad. Y, para ello, resulta imprescindible que la legislación lo defienda y organice como tal” (Bernabé, 2012, p. 7).

La integración es un proceso conjunto entre individuos y sociedad de acogida (Bell y Gómez, 2011). En los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas 1948) se refleja el hecho de que “Todos los seres humanos nacen libres en dignidad y en derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Todos tenemos los mismos derechos y las mismas oportunidades para tener una vida digna y plena, con una calidad de vida mínima como seres humanos que somos.

Para García Velasco (2009), la manera de vivir de los inmigrantes en el país de acogida es el resultado de su integración. La estrategia para incorporarse a la vida diaria, tanto por el país como

por la sociedad de acogida, es un proceso en el que resultan responsables de un resultado. Los portadores de otra cultura se enfrentan al reto de ser aprendices de la cultura de acogida donde pretende quedarse y poseer parte de ella (Restrepo, 2008). Los esquemas psicológicos a los que se enfrentan y los patrones de conducta propician una retroalimentación de modelos de integración y/o asimilación de los agentes implicados en coordinar su desarrollo. Saber establecer modelos de integración con medidas y acciones que articulen la comprensión de la integración y cómo gestionarla es misión de los gobiernos (García Velasco, 2009).

Para Álvarez (2012) precisamente las políticas europeas definen la integración como el proceso bidireccional y dinámico en la que inmigrantes y residentes ajustan los procesos sociales y sus valores (dentro de los que contiene la constitución de la Unión Europea), adaptándose a una nueva realidad (Álvarez, 2012).

---

#### 1.4.3.- ASIMILACIÓN.

---

Martín et al (2002) presentan la ideología asimiladora como aquella que no facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales. Un discurso de igualdad a costa de la diferencia, donde las relaciones intergrupales siempre se encuentran dentro de un marco de cultura dominante. La asimilación se justifica desde el factor lingüístico que permite a los inmigrantes el acceso de pleno derecho a la sociedad. La igualdad a costa de la diferencia, el derecho a ser diferente es sinónimo de estigmatización, segregación, exclusión y rechazo social.

“Se trata de un proceso de adecuación del inmigrante a la sociedad receptora, que requiere que éste adquiera la cultura, costumbres y modos de vida de la comunidad de acogida, dejando a un lado los suyos propios, desapareciendo así su condición de extraño o diferente. Es entonces cuando la sociedad de adopción le reconocerá como uno de los suyos, produciéndose así la plena integración” (Retortillo et al, 2006, p.126).

Malgesini y Giménez (2000) exponen la ideología de asimilación bajo el axioma del resultado natural e inevitable del contacto entre autóctonos e inmigrantes:

-El punto de partida es la homogeneidad, la cultura receptora es percibida como homogénea antes del contacto con los inmigrantes. No se abre el debate de la diversidad porque con ello surgiría la duda sobre, que grupos o tradiciones deben ser asimiladas. Es el main stream o carácter nacional de la cuestión, dando por hecho que la asimilación es buena, posible y necesaria.

- La homogeneidad es una meta y el proceso de cambio es unilateral (los cambios recaen sobre los nuevos inquilinos). La adquisición del idioma, costumbres, modos de vida, etc., dará como resultado una sociedad homogénea y unida.
- El modelo de asimilación defiende la integración cultural de modo global, dejando de lado el criterio social. Se exageran las diferencias étnicas, lingüísticas y religiosas; y aparta las distinciones de clase, género, etc. De esta manera desaparecen los prejuicios y discriminaciones hacia el individuo de adopción por parte de la sociedad de acogida por el hecho de ser diferente.<sup>1</sup>

La llegada de un inmigrante para Fuentes (2014) converge entre integrar o asimilar la cultura autóctona. El individuo o el grupo de inmigrantes recurren a la identidad e identidades que deben afrontar. Aquellas a las que se encuentran vinculados por su lugar de nacimiento y/o de acogida. Asimilar la cultura dominante genera una negociación y comprensión cerrada; en cambio la integración propicia medidas que articulan el respeto a la identidad de origen. El aprendizaje cultural se logra en la interacción de participar unas con otras.

Bueno (2008) refiere el modelo de asimilación cultural como un fracaso de la educación. En estos modelos de asimilación la educación no sabe de proporcionar igualdad de oportunidades al alumnado con diversidad cultural. El objetivo educativo es diseñar sistemas de compensación para poder acceder a la cultura dominante. La escuela realiza el tránsito de una cultura de origen a la requerida social y políticamente. La versión liberal del multiculturalismo defiende la igualdad natural de la condición humana. De ahí que la asimilación del individuo a una nueva sociedad reduce la educación a un bien de consumo.

---

#### 1.4.4.- INCLUSIÓN.

---

“Incluir” para Barrio (2008) es un acto en el que la asimilación e integración juegan un papel democrático. La individualidad es reconocida y aceptada. El individuo se adapta según sus necesidades y forma parte de un todo. El individuo se integra y se siente integrado. La educación inclusiva aparece como la posibilidad de construir una sociedad que da cabida a participar a todos los ciudadanos, con lo que se podría eliminar todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales; es una acción que engloba a todas las personas y a todos los colectivos.

La UNESCO (2015) define la inclusión:

---

<sup>1</sup> Sólo quedan como elementos diferenciadores aquellos que como el color de la piel o los rasgos genéticos que no pueden ser asimilados.



-El derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

-Un conjunto de acciones que prestan especial atención a los grupos marginados y vulnerables. Una educación integradora y de calidad que desarrolle todo el potencial de la persona.

-Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

-Se habla de una escuela en la que no cabe la discriminación de ningún tipo, por lo que el alumnado aprende sin diferenciar características y necesidades. Ampara el derecho a una educación de igualdad de oportunidades y participación.

Vila (2010) entiende que una sociedad que quiera ser inclusiva ha de no excluir, no marginar, no desfavorecer a los grupos con carencias o riesgos de acceso a los privilegios básicos de la sociedad.

La sociedad pluricultural se conforma por diferentes asentamientos socio-culturales y Barrio (2009) presenta la educación inclusiva como aquella que “pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela”(p. 14). Los modos de convivencia y valores democráticos han de ser aprendidos desde la escuela. Es la respuesta a la demanda social de la inclusión.

Para Muntaner (2010) el significado de integración ha sufrido un cambio radical en planteamientos de creencias y prácticas educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los Centros y en las aulas ordinarias. Se ha avanzado significativamente para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

El concepto teórico de inclusión pedagógico guía el modo en que se debe dar respuesta a la diversidad en la escuela. El origen terminológico surgido en los años 90 pretende sustituir al de integración, que hasta ese momento dominaba la práctica educativa. “Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él” (Barrio, 2009, p. 14).

Moya y Gil (2001) denotan que la institución escolar ha de asumir la cultura de diversidad. Y se ha de poner énfasis en la formación de los docentes mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados en la labor educativa para que la dinámica formativa este impregnada en todos.

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno”. “Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación (...) La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores” (Pearpoint et al, 1999 citado en Ríos, 2009).

El hecho educativo comienza siempre con la familia y se prolonga a la escuela. Una buena educación se mezcla con muchos conocimientos, siendo estos principios inspiradores y uno de los objetivos más importantes es favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Bonal (2003, citado en Garreta, 2007, p. 137-138) “ha llamado «la alteridad familiar respecto a la escuela», uno de los elementos que considera claves, junto con la «referencialidad de la inserción socio laboral familiar», para comprender el paso del alumnado por esta institución”. “Una de las tendencias pedagógicas actuales de la sociedad indica la necesidad de generar escuelas inclusivas a las que pueda asistir todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características” (Barrio, 2008, p. 28)

Según Linares et al. (2006) la ayuda que se les debe ofrecer tanto al alumnado inmigrante como a las familias de estos, no puede ser estática, sino que deberá ser variada ya que el alumnado va a pasar por diferentes fases en su proceso de adaptación. La obligación de la sociedad es acogerlos e integrarlos, proporcionando todo el apoyo que sea posible en cada momento.

Barrio (2009) presenta que este hecho ha de suponer un paso más allá de lo que se denomina “integración”. Después de analizar la integración y la diversidad, la inclusión tiene en cuenta las características propias de los alumnos, todos deben ser educados en la escuela integradora, diversificada e inclusiva, beneficiándose y enriqueciéndose mutuamente con la diversidad y con la mejora de la calidad educativa para que, en el futuro, puedan desempeñar puestos responsables en la sociedad.

De acuerdo con Sarto y Venegas (2009), desde un punto de vista psicológico, la diversidad no excluye a ningún estudiante, crea un clima propio que permite a los alumnos inmigrantes sentirse integrados, aceptados y apoyados por todos.

Para Parra (2011), la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, y es un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. La educación inclusiva es un encuentro más amplio que el de integración, que parte de un supuesto destino, y está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica

que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, e incluso aquéllos que presentan una discapacidad. Es una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Barrio (2009) expone que el principio de atención a la diversidad debe ser el eje central de la acción educativa, se recoge en el proyecto educativo y curricular del Centro educativo. Se establecen tiempos comunes para todo (coordinación del profesorado, agrupamientos de alumnos, reglas flexibles, etc.) con ello se podría conseguir un estilo y una metodología activa y eficaz con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las actitudes de las familias de origen extranjero hacia la escuela y el profesorado suelen ser bastante positivas. Todas las fuentes coinciden en afirmar que se da muchísima importancia a la educación escolar como vía de promoción social, probablemente más que las mismas autóctonas.

“No es que le otorguen a la escuela un crédito absoluto, sino que éste se centra ante todo en su dimensión instrumental y funcional, al interesarles ante todo aquellos conocimientos y habilidades que les servirán para abrirse paso en la vida”( Delgado y Ruiz, 2012, p. 59).

La inclusión contempla toda la diversidad del alumnado extranjero y enriquece a toda esa diversidad cultural. Por ello, cabe destacar que hay que diferenciar los tipos de perfiles de alumnos que va teniendo la escuela, que tienden a definir los diferentes niveles de escolarización según sus necesidades. Se destaca la proximidad de las lenguas de origen al español junto con la diversidad religiosa, a la que se le otorga muchas actuaciones específicas y diversificadas. La programación de una educación inclusiva según Palaudárias y Garreta (2008) debe de:

“dar respuesta a las necesidades del alumnado centrando la atención en: la edad cronológica, la lengua materna, la asistencia a clases de español fuera de la escuela, el nivel de integración de la familia en el barrio o localidad y el nivel de español de la familia. También se recomienda la adscripción del alumno en función de la edad y del desarrollo evolutivo” (p. 54).

## 1.5.- ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

---

### 1.5.1.- LA DIVERSIDAD CULTURAL E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

---

Bajo la denominación de integración a la diversidad se han descrito innumerables prácticas segregadas con actividades y recursos descontextualizados, en las que los alumnos/as han recibido apoyo fuera de su clase ordinaria (Arnaiz, 2000). Una concepción en la que la responsabilidad de integrarse recae en el alumno/a. Y a pesar de que las herramientas utilizadas insisten en organizar actuaciones sobre éste, se olvida el carácter interactivo que han de poseer. La atención es realizada por profesionales formados para atender estas carencias.

Entendemos por diversidad todo el conjunto de diferencias individuales que coexisten en el alumnado. Hablamos de heterogeneidad del aula en las diferencias de capacidad intelectual, rendimiento académico, motivación, intereses y ritmos de aprendizaje, así como todas las diferencias que derivan de los aspectos socio-culturales, lingüísticos y de género. Todos somos únicos, diferentes y diversos.

Las aulas se conforman por una diversidad multicultural; así como características evolutivas, ritmos de aprendizaje, intereses académicos, profesionales, expectativas y proyectos de vida. A pesar de compartir los mismos rasgos comunes se diferencian entre sí; es más fácil percibir la diferencias que las similitudes. Unas diferencias influenciadas por las relaciones interpersonales que se crean desde que se nace (Arnaiz, 2000, p 5).

En este incesante cambio Fernández Batanero (2009) expone que la búsqueda de oportunidades continúa generando traslados demográficos. La sociedad multicultural se construye con patrones culturales, religiosos, lenguas, condiciones sociales y económicas diferentes, así como desde la diversidad de condiciones y modos de vida a la de la sociedad receptora. Sánchez (2011) apunta que el bilingüismo y la cultura se expresan en el estado de autonomías. Gonzalo y Villanueva (2013) señalan que hay una nueva imagen demográfica en Andalucía y la reformas educativas que se llevan a término procurarán introducir esta realidad en el currículo con objetivos de respeto étnico, religioso y diversidad cultural. A pesar de esto, no existe constancia de asignaturas específicas centradas en aspectos multiculturales, ni en educación secundaria ni en la propia formación de los docentes.

El informe de Rinken, Silva, Velasco y Escobar (2011) de "Opinión de los andaluces ante la inmigración (III)" señala que la percepción sobre la inseguridad que produce la población inmigrante, así como el trato preferente, decae de un 37% a un 27% y de un 26% a un 16% en

estas creencias desde 2005 a 2010. Si aumenta en un 10% la percepción de que hay exceso de inmigrantes para el acceso al trabajo y sus efectos a tal efecto no son positivos. Son muy relevantes los datos de xenofobia, racismo, exclusión y diferencias culturales sobre la población inmigrante, ante la cual los datos desde 2005 a 2010 no han variado en 1% las creencias, mostrando unos datos en torno al 2% y 7%. Se muestra una sociedad con gran carácter de inclusión social a pesar de que la apreciación a cerca del enriquecimiento cultural apenas no ha varia de 2008 a 2010, aunque su aumento desde 2005 a 2010 resulta de un 13% a un 17%<sup>2</sup>

La observación de la realidad andaluza en relación al talante que muestran hacia la población inmigrante permite determinar que la apreciación de la diversidad multicultural (García, 2005):

Se refiera a la identificación de la persona que hace que ésta sea y se manifieste como realmente es, y no como nos gustaría que fuese, y esto es fiel reflejo de la identidad. En este sentido, la diferencia radica en la valoración de la diversidad, que puede dar lugar a distintas manifestaciones, tanto de rechazo, como de comprensión. Por ello, en las sociedades modernas, se hace necesario concebir la diversidad como un valor de suma importancia. (p.93).

La fase de acogida de la ciudadanía ha pasado de la categoría de extraño visitante a formar parte de la familia social. Este proceso necesita de valores gramaticales que expresen la hospitalidad en reconocimiento de derechos, deberes y de co-participación política. La asimilación e integración han sido mecanismos provisionales de la inclusión, y la práctica hospitalaria no ha cercenado la identidad de la sociedad de acogida y reconoce la diferencia como práctica de una sociedad cosmopolita (Thiebaut, 2010).

La diversidad ha de ser atendida con la toma de conciencia de las diferencias que poseen los alumnos en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Estas diferencias se basan en las capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias, conocimientos previos, la motivación, la atención, el ajuste emocional y social, etc.

La igualdad principio y derecho inalienable para todos, unido al principio de normalización, aflora como requisito para aplicar la equidad. La realización de medidas sociales que contribuyan a garantizar estos derechos a quienes no disfrutaban de ellos es la plena atención a la diversidad. Tales

---

<sup>2</sup> Los datos que muestra el informe sobre las opiniones y actitudes son contextualizados en un momento en el que mas del 9% de la población andaluza es extranjera, aportan un 45,6% del crecimiento demográfico (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014). Se hace referencia al crecimiento demográfico por natalidad. Los inmigrantes aportan mayor tasa de natalidad frente a la población autóctona que ha retrasado el tiempo de la unión de matrimonios, parejas de hecho y el de la natalidad. También cabe reflejar que este factor de natalidad ha comenzado a incrementarse en la población inmigrante a raíz de adoptar la cultura de control de natalidad de la sociedad de acogida.

medidas diseñadas por instituciones, servicios públicos y privados deben de definirse en el entorno de la persona en sí, no en función de su nacionalidad o procedencia.

La normalización es la idea, filosofía y fin último al que se dirigen los esfuerzos definidos por los conceptos de diversidad, heterogeneidad, inclusión e integración. Es la pretensión hacia las personas que, indistintamente de sus diferencias y características personales, tienen la oportunidad de vivir una vida plena y satisfactoria.



FIGURA 4, INTEGRAR LA DIVERSIDAD. ELABORACIÓN PROPIA.

El propósito de la educación inclusiva es ofrecer una atención educativa favoreciendo el máximo desarrollo posible a todo el alumnado, dando cohesión a todos los miembros de la comunidad, colaborando alumnos, profesores, familias, administraciones e instituciones sociales con el fin de ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Hasta que se extendió el concepto de diversidad el sentido dado a esa diversidad en el ámbito de la Educación Especial, y hasta la década de los 80, parecía referirse exclusivamente a los alumnos o alumnas con dificultades. Posteriormente, se hicieron referencias a conceptos más amplios como el de aquellas necesidades educativas asociadas a factores culturales, de lengua, sociales... Y la respuesta a ésta se encuentra el reto del futuro (Warnock 1987, Delors 1996).

El informe Warnock declaró que una persona con discapacidad era educable, fue el comienzo de la creación del término de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su llegada en la LOGSE

estuvo acompañada de la terminología de Minusvalía como una construcción y reconocimiento social. El término minusvalía, sin embargo tenía una connotación negativa, ya que el propio concepto se podía interpretar que se era menos válido. Esta terminología pese a ello llegó a extenderse socialmente. Incluso en la Ley Orgánica del derecho a la Educación de 1985 (LODE) se recogía la posibilidad de tener una Tarjeta de Discapacidad, exclusiva para personas que tuviesen reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Queremos clarificar que la discapacidad hace referencia a las personas que presentan un déficit psíquico, físico o sensorial, y que en interacción con el ambiente encuentra barreras a su participación, a su aprendizaje y a su desarrollo. Y el déficit es aquella circunstancia concreta que no funciona o deja de funcionar, y genera la discapacidad para desenvolverse en igualdad de condiciones.

Las desigualdades sociales en el contexto andaluz son significativas, y el hecho migratorio las han puesto en una mayor relevancia. El multiculturalismo que acarrea nuevos conflictos sociales y nuevos modelos de convivencia. Y ante el nuevo panorama de pluralismo cultural e interculturalidad, la integración y la asimilación (¿Qué hacer?) el desarrollo de actuaciones educativas se ha convertido en un objetivo prioritario (Martínez y Prior, 2011). Así pues, en el recorrido de estas últimas décadas, el color demográfico en el territorio español ha sufrido significativos cambios. Y en la comunidad Andaluza no ha sido una excepción siendo normal encontrar andaluces con apellidos de otras nacionalidades. La población andaluza es multicultural, no solo por la diversidad de poblaciones que la conforman. Han surgido nuevos perfiles físicos, así como facciones diversas que conforman una sociedad en la que se refleja lo plural de razas, etnias, culturas, ideas, creencias, etc. El y la andaluza ya no tiene un perfil estático, y comienza una variedad de perfiles (Chinos, Latinoamericanos, Marroquíes, Africanos, Europa central, etc), andaluces que tienen raíces culturales lejanas y comienza el camino de una construcción de un nuevo Andaluz en una vieja y nueva Andalucía.

La integración es lo que determina el equilibrio entre derechos y obligaciones, así como en las estructuras sociales y culturales consolidadas. Son reflejadas con claridad mediante cuatro dimensiones recogidas en Solé (1988), en los niveles ocupacionales, socioculturales, urbanos y políticos. La consecuencia de una mayor integración se logra en la incorporación a nivel laboral, y de ahí la consecución de otros niveles será mas factible (IOE). Es una postura de interacciones e intercambios entre los diferentes grupos culturales en posiciones de igualdad (Fernández, 2010).

Entender la "diversidad" es entender la existencia de la variedad. Se podría caracterizar como la condición de la vida en comunidad cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales. Así pues, en el ámbito educativo y por

ende en los sistemas educativos y formativos no se puede estar ajeno a la preocupación de atender a la diversidad. Una característica de la composición de las sociedades es su intercambio cultural, la educación de alumnos con dificultades de asistencia, con limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales, debiendo atender a todos los alumnos escolarizados en cada grupo clase del Centro educativo, planificando los procesos particulares, articulando a todos los niveles como Centro educativo, grupo clase y alumno concreto. (Warnock, 1987)

Desde el informe Warnock la diversidad abarca múltiples perspectivas:

- Diversidad por la edad (niños, ancianos...)
- Diversidad por necesidades educativas especiales, discapacidad, minusvalía...
- Diversidad poblacional.
- Diversidad de etnias.
- Diversidad de lenguas.
- Diversidad de religiones,
- Diversidad de orígenes económicos (pobreza, emigración).
- Diversidad de ideología.
- Diversidad por motivos de justicia (presos...).
- Diversidad por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes...
- Diversidad y medio ambiente.

Creemos que la esencia del ser humano es que todos somos distintos y variados. Hablar de diversidad es afirmar que cada uno de nosotros es único y es mejorado con la riqueza cultural, social, e intelectual. Afirmar que existen personas con necesidades especiales o personas que se salen de la norma crea resistencia al percibir la discriminación, al sentirse relegado el individuo. Es por ello necesario reconocer que todas las personas tenemos nuestras diferencias.

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar. Independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas<sup>3</sup>. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses,

---

<sup>3</sup> Las semejanzas son aquellas que ayudan a que se construyan sociedades, grupos y subgrupos. Se habla de diversidad y es una continuidad de la cultura, la identidad personal y social. La atención a la diversidad



ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. El informe Delors (1996) identificaba que frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, puede considerarse que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

Los profundos cambios sociales acaecidos en las últimas décadas han conducido a una profunda remodelación del papel del docente; y como consecuencia a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a la formación de estos a las nuevas demandas sociales y educativas. En este marco parece vislumbrarse una tendencia a conceder mayor autonomía curricular en su formación. De hecho, la mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen y que se centran fundamentalmente en dos aspectos: el conocimiento de la materia y la habilidad docente. De hecho, en estos países en relación a la formación inicial hay que señalar la existencia de programas específicos diseñados para los futuros docentes, donde pueden encontrar respuesta a las nuevas responsabilidades que la sociedad les exige, de entre las cuales podemos señalar con Esteve (2009):

- El dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- La adquisición de habilidades de gestión y administración de los Centros educativos
- La capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los Centros ordinarios
- Dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales
- Adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia de alumnos difíciles

En la línea de la formación del profesorado para la atender a la diversidad es significativo señalar que la formación de profesores se reduce generalmente a conocimientos teóricos o al estudio conceptual de la terminología, dejando el tema de la intervención a especialistas. Peñalva y Soriano (2016) consideran que la falta de directrices concretas supone un hándicap importante en la formación inicial, ya que las circunstancias de contorno pueden provocar que se limite la

---

es la necesidad de no caer en el monoculturismo, aquellos peligros de integrar a las sociedades mediante patrones únicos.

presencia de especialistas, dejando en mano del profesorado la atención a la diversidad. Es un hecho de que la pasada y actual escuela no ha sido, ni es, pensada y desarrollada para acoger la diversidad de personas (Peñalva y Soriano, 2016). De acuerdo con Jiménez y Vilá (1999), la finalidad de esta institución parece que continúa siendo la transmisión de conocimientos, un instrumento de socialización del saber, aunque en niveles diferenciados, de la simple alfabetización a la alta especialización.

Carrasco y Coronel (2015) exponen los resultados de un estudio cualitativo en donde la percepción de la diversidad cultural ha de ser gestionada de manera particular, marginal y excluyendo la problemática de la práctica de la enseñanza, siendo asunto de orientadores y especialistas.

Esta percepción se opone frontalmente a la diversidad a la que venimos haciendo referencia, y se convierte esta institución en un sistema de clasificación y selección alejada de la realidad plural que convive dentro y fuera de ella. Una realidad que ha de ser reconducida por una coordinación de especialistas que promuevan la formación inicial y permanente de los docentes en competencias interculturales.

En este sentido, afirmaba Bolívar (1993) que son muchos los autores (Rossman, R. 1988; Fullan 1991, Hargreaves, A. 1989) que han analizado y estudiado la relación existente entre cultura escolar y cambio (cambio curricular, organizativo, formativo...) y que coinciden en señalar que la cultura escolar se ha considerado tradicionalmente como conservadora y muy poca dada a efectuar ningún tipo de modificación. Entre las causas que hacen que predominen las escuelas inmovilistas sobre las escuelas en constante transformación y abiertas hacia el cambio, una de las que se consideran más relevantes para esta definición y concepción de las escuelas ha sido el fomento que realizan de una cultura del individualismo, el aislamiento y el secretismo; y que permite a muchos profesores y profesoras mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias que vengan de fuera.

Arguelles (2014) expresa que la institución educativa tradicionalmente ha fomentado y desarrollado sus finalidades y actuaciones en base a la consecución de determinados saberes y conocimientos. Aquellos que no podían alcanzarlos debido a causas personales, sociales, culturales, etc. eran, y desafortunadamente son, apartados con mecanismos más o menos encubiertos según los casos, con estrategias que a veces ocultan planteamientos claramente segregacionistas y antidemocráticos frente a una cultura de la homogeneidad, de la «media», de la «normalidad» impuesta o desarrollada a veces por agentes externos al propio Centro (editoriales, legislaciones, padres...).

A pesar de esta realidad, la respuesta a la diversidad, la consideración de ésta, aparece insistente y repetidamente en los discursos, proyectos, ofertas educativas, etc., desde muy distintas procedencias y foros, describiéndose desde los mismos Centros medidas de atención y consideración de la diversidad que en muchos casos ocultan planteamientos y desarrollos claramente separatistas y desintegradores: aulas especiales, curriculum especiales, contenidos especiales.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999, p. 199) definen la educación en la diversidad como:

un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

A juicio de Marchesi y Martín (1998, p. 220):

la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los Centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

La práctica educativa ha de permitir que la identidad cultural y la cultura del individuo no termine en la institución educativa. Ha de reconocer el legado cultural y comprometerse en formar a los individuos con la participación de la comunidad. Ha de potenciar las prácticas y concepciones individuales. Ha de ser una educación de calidad para el individuo dentro de la sociedad en la que circunscribe (Arguelles, 2014).

Un compromiso de las instituciones contemporáneas es asumir y establecer un mínimo de valores para la vida, que permita la convivencia de todos en su diversidad. Otro compromiso es respetar las diferencias a la cultura, las discrepancias axiológicas, las características físicas y psíquicas, las intelectuales, las afectivas, las costumbres y los estilos de vida. Es decir, asumir la diversidad como algo ineludible y natural a cualquier grupo. Una concepción que ha de estar presente en el desarrollo de valores que coinciden con la mayoría, denominada "ética cívica" y que permite

criticar y juzgar la sociedad y las instituciones que organizan la vida de todo el grupo (Medrano, 2016).

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999), por otro lado, nos daban cuatro razones para asumir esta diversidad:

1. Porque es una realidad social incuestionable, la sociedad es cada vez más plural en cuanto a la cultura, lenguas, religión, etc.
2. Porque ante este hecho, la educación no puede desarrollarse al margen y deberá trabajar en este sentido.
3. Porque si pretendemos alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad, tolerancia... el concepto y la realidad de la diversidad sería el fundamento.
4. Porque la diversidad entendida como valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales que lo desarrollan.

Hechas estas consideraciones, si pensamos en una respuesta a la diversidad a la que venimos haciendo referencia, pensamos que el requisito básico, el principal punto de partida para todos estos planeamientos será precisamente el ser conscientes de ella. Resaltamos la idea de que lo común es la diversidad y lo anormal y lo ilógico es aspirar a una homogeneización más pretendida que real. Puede que sea más cómodo planificar toda la enseñanza pensando en un tipo de alumno, pero es una cuestión que no nos parece ni real ni ético.

Para que esta finalidad se pueda realizar, de acuerdo con Imbernón (1999) será necesario plantearse y desarrollar una transformación de la institución educativa. Este autor nos indica cambios necesarios en cuanto a:

- Conseguir que a través de la educación seamos capaces de ayudar al alumno a desarrollarse curricularmente pero también a nivel de personas.
- Facilitar que en las instituciones educativas se reconozca y se de respuesta las diferencias en cuanto capacidades, intereses, motivaciones... de todos los alumnos.

Estos planteamientos no se hacen en abstracto, no pueden emerger de imposiciones normativas sino que deben surgir del convencimiento de la asunción de la diversidad como un dinamizador de la actividad docente, como un principio formador, como un *Valor* que necesariamente va a requerir estructuras y planteamientos didácticos y formativos, alternativos y diferentes de la actividad docente. Supone buscar estilos nuevos de enseñanza-aprendizaje, nuevos conceptos del apoyo tanto externo como interno, nuevos modelos de interacción en las aulas, proyectos de trabajo que den respuesta a todos los alumnos, así como reclamar el papel activo de la familia en

el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y considerar la formación del profesorado como transformadora directa y creadora de un nuevo perfil educativo, de un nuevo modelo de ser profesional en la enseñanza.

Entender que ser diferente no es un defecto sino un valor. Para Porras (1998, p. 23-24) conlleva aceptar la diferencia como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento de todas las personas sean cuales sean sus diferencias. Para el autor, aprovechar todas las energías y perspectivas del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor.

Medina (2016) subraya asimismo que las personas tienen la necesidad de poseer su plena identidad, abierta al encuentro de otras identidades. Es por ello que la escuela tiene el compromiso de transformar el escenario de enseñanza-aprendizaje desde una amplia gama de opciones, comprometida con la persona y la colaboración de toda la comunidad para la consecución de una institución acogedora de interculturalidad.



FIGURA 5. FACTORES IMPLICADOS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL. ELABORACIÓN PROPIA.

Esta consideración de la diversidad como valor creemos que es el fundamento para posteriores decisiones y realizaciones. Pensamos que es una realidad positiva puesto que de alguna manera obliga a modificar la actuación docente para responder a sus necesidades, hecho que beneficia a todos los alumnos y alumnas. Adicionalmente, se ha de ser conscientes de la diversidad de los alumnos y alumnas del Centro, del aula, de la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje,

distintos intereses... ello nos «obliga» de alguna forma, a cuestionarnos algunos de los principios metodológicos, recursos, planteamientos de actividades, agrupamientos, etc., que se vienen desarrollando de forma inadecuada y resultan ser poco motivadores para todos los alumnos y no sólo para aquellos que requieren de una atención específica.

La perspectiva de futuro que se aborda en la respuesta a la diversidad se plantea necesariamente contemplar la ruptura de la dinámica de la individualización que se da en una parte de los profesionales de la educación como uno de los rasgos que describe la cultura del profesor. El cambio parte de la colegialidad, de la importancia del grupo y del trabajo en equipo. Es la “cultura de la colaboración”, que asume y considera la colaboración como un principio que debe preñar todas las actuaciones, así como una adecuada formación inicial y permanente de toda la comunidad educativa incidiendo especialmente en los tutores y equipos directivos, y que haga de esta colaboración el pilar básico que inspire la dinámica formativa.

Alonso, Bernabé y Bermell (2016) señalan que, desde el enfoque institucional de la integración, la institución escolar es la responsable de dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos, todos los alumnos, y donde todo el proyecto de Centro debe estar impregnado de la cultura de la diversidad, donde toda la comunidad educativa actúe como agente directo y responsable en la educación de los alumnos y de las alumnas, donde la respuesta educativa no dependa de buenas voluntades ni de respuestas aisladas, ni de respuestas expertas, ni de soluciones externas. Desde la institución escolar debe crearse una red de apoyo real desde la colaboración, y con una implicación verdadera de todos los agentes. Solo así podrá lograrse la verdadera inclusión socioeducativa.

Es dentro de este enfoque global e institucional donde tiene sentido una respuesta a la diversidad. No se puede entender como simples actuaciones parciales sobre determinados alumnos, sino que esta respuesta necesariamente debe responder a una filosofía general, a planteamientos más profundos de toda la institución educativa. El actual modelo curricular permite que cada Centro pueda desarrollar un estilo y una respuesta a las necesidades y características de sus alumnos y alumnas, creando un estilo educativo propio. Es desde este principio y desde los documentos del Centro Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Proyecto Curricular de Centro (PCC) donde habrá que ir plasmando unos principios de educación multicultural y diversa. Todo PEC debe partir de un análisis del contexto y del perfil del alumnado y es aquí y en los objetivos a alcanzar desde él donde el Centro debería plantearse una educación en la diversidad con el reflejo en aquellas decisiones que se toman desde este documento organizativo y definitorio del Centro.

Estos principios deberán también aparecer en el PCC en cuanto la secuenciación de los objetivos, criterios de evaluación, principios metodológicos, materiales, recursos... y no sólo en determinadas áreas, etapas o ámbitos curriculares, sino que debería ser un principio que debiera impregnar todas las prácticas y actuaciones educativas del Centro.

En el siguiente nivel de concreción<sup>4</sup>, si situamos la respuesta que se debería dar a la diversidad dentro de las aulas, puede ser «tranquilizador» pero erróneo el que se considere que ésta se traduzca en la atención y apoyo de algunos alumnos o alumnas. Por el contrario, no debiera reducirse a atender casos individuales, sino que debemos considerar la clase como una globalidad de la cual alumnos diversos forman parte. López Melero (1999) ejemplificaba esta idea cuando insistía que desde este planteamiento 25 no es igual a 23+2, en el sentido de una respuesta ordinaria «tipificada» para 23 y otra específica para 2, si queremos respetar la diversidad, 25 será igual a 1+1+1+1+1...hasta llegar a 25.

Los análisis y propuestas del aula deben responder a la diversidad cultural del conjunto, en el que la individualidad cumple la misión de interrelacionarse provocando la riqueza intercultural. De hecho, la diversidad cultural necesita una repuesta intercultural que forme a los ciudadanos para vivir e integrarse en la sociedad multicultural. García (2005) siguiendo a Soriano (2001) Bartolomé (2002) y Aguado (2003) sintetiza que la implicación de la diversidad cultural pasa por:

- Un conocimiento profundo de prioridades, requisitos y exigencias de la práctica diaria con alumnado de diferentes etnias, culturas y procedencia. Poder contemplar de manera amplia y dinámica la realidad escolar.
- La formación y sensibilización de los docentes en multiculturalidad.
- Utilizar metodologías didácticas adecuadas a cada situación.
- Mejorar y potenciar la autoestima, principalmente las que pertenecen a grupos minoritarios. Aceptar y reconocer los avances académicos, incorporar elementos culturales y motivar la participación en la vida escolar.
- Fomentar valores de respeto y tolerancia hacia los demás, con una posición abierta a otras culturas.
- La igualdad de oportunidades que garantice al sujeto elegir y acceder al currículo.

---

<sup>4</sup> A pesar de haber desaparecido los niveles de concreción en la legislación actual, se cree conveniente referir los niveles de concreción de curriculum a fin de presentar una imagen de la toma de decisiones de los Consejos Escolares hasta el aula de cómo determinar los contenidos, objetivos y fines que se desarrollan en el

- Permitir espacios de convivencia y cooperación entre individuos. Favorecer el aprendizaje cooperativo, abordar la resolución de conflictos de manera democrática y permitir la participación activa en la vida social de la comunidad.
- Emplear la información de los diferentes grupos culturales para integrar los contenidos.
- Construir el conocimiento con procedimientos diversos acordes a la diferencia personal de construir el conocimiento.
- La igualdad pedagógica, donde el alumnado debe aspirar a desarrollar al máximo su potencial académico.
- Reducir el prejuicio, los estereotipos y actitudes discriminatorias. Desarrollar actitudes, valores y comportamientos positivos y democráticos.

Pensamos que esta respuesta necesariamente va a surgir de una reflexión y de la superación de los viejos planteamientos. La cultura de la diversidad conlleva, obligatoriamente, nuevas estructuras, nuevos planteamientos educativos y una nueva tipología docente (y donde el marco socio-cultural desempeña un papel relevante y definitorio como agente directo). El concepto de la integración debe estar presente en todos los documentos legales que rigen un Centro; presentes no como meras comparsas, sino ocupando verdaderamente el lugar que les pertenece. El concepto de integración en el sentido «institucional» tendrá su origen en la idea de que es el centro en su conjunto el responsable directo de dar respuesta a las necesidades de «todos-as» sus alumnos y alumnas. Es decir, que la finalidad del colegio es «educar», no distinguir. Siendo la integración no una competencia ni un compromiso de algún/algunos profesores, sino que debe ser un planteamiento y proyecto en común.

Asensio, Biencinto, García y García (2012) observan que la diversidad requiere planificar el tiempo disponible para coordinar los esfuerzos de los docentes y la comunidad educativa. Se trata de un aprendizaje cooperativo llevado a cabo en grupos heterogéneos, que deben ser evaluados, y que deben implementar estrategias y proveer recursos para atender las necesidades tanto del individuo como del grupo, y que permita una verdadera inclusión del alumnado con la creación de buen clima del aula y del Centro, comenzando por desarrollar las competencias de comunicación y diálogo. Adicionalmente se debe plantear las adaptaciones curriculares desde arriba y previa evaluación de los conocimientos que se posean y trabajar en el desarrollo de competencias prioritariamente. Asimismo, contenidos se han de relegar a un segundo plano, y se centra el objetivo de desarrollar a la persona para el logro de sus objetivos.



La lógica consecuencia de adaptar los planteamientos educativos hacia posicionarse en la atención a la diversidad, como respuesta a la identidad particular de cada ser humano, nos lleva a plantear las cronología evolutiva en la legislación, que permite a los docentes ejercer su labor con un referente normativo.

---

### 1.5.2.- DIVERSIDAD CULTURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

---

La atención a la diversidad aparece en la Ley General de Educación de 1970 (LGE) conjuntamente al concepto de integración. Se ha evolucionado hasta nuestros días, sin embargo antes de la publicación de la Ley en España el déficit y/o la discapacidad no tenían cabida en la escuela, y su escolarización no era ni obligatoria ni gratuita. El trato recibido a estas personas era el ingreso en Centros especiales asistenciales. Permanece en la memoria colectiva aquellas personas que por ser “diferentes” eran escondidas de manera casi enclaustradas en las casas si buena era la situación, y en sótanos o lugares apartados siendo negada la existencia de estos seres humanos.

Hoy en día el alumnado inmigrante es aquel que se incorpora de manera tardía al sistema educativo (LOE 2006). La atención a este alumnado viene recogida en la Ley de Ordenación General de Educación de 1990 (LOGSE) donde el alumno inmigrante ha de ser tratado con medidas compensatorias para atender las desigualdades que presentaran. Afortunadamente los modelos legislativos han venido avanzando por los senderos del enriquecimiento de la pluralidad sociocultural en la Ley de Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de 1995(LOPEG), e incluso evitar la segregación por necesitar el docente una formación específica en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE). Es necesario encontrar una clarificación de términos que sean un eje de conexión para construcción de una sociedad multicultural armoniosa.

En la década de los 70 es tratada por primera vez como Educación Especial en la Ley 14/1970, expuesta como una modalidad educativa más, no como complemento sanitario, sino como un tratamiento educativo integral en la atención a la diversidad del alumnado (Ley,1970).

En la misma Constitución Española de 1978 nos encontramos en el artículo 49, la necesidad de que los poderes públicos lleven a cabo políticas de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración. Se desarrollaría, a consecuencia de ello, más tarde la LISMI (Ley 13/1982, de 7 de abril) en la Integración Social del Minusválido. Por otro lado, la LOGSE (Ley 3 de Octubre de 1990) promovió el mayor desarrollo posible de las personas según sus capacidades personales, sociales e intelectuales, desarrollada en la ley 9/1995, de 20 de Noviembre, (LOPEG) organizando

la participación, evaluación y el gobierno de los Centros docentes. Cada Centro debía adecuar sus recursos a dichas necesidades.

En el Informe Warnock (1987), así como en el informe Delors (1996), presentaban uno de los principales retos de la educación hacia el siglo XXI: la educación ante la diversidad de los seres humanos atendiendo a una educación de calidad. Mejorar los sistemas educativos para promover un beneficio hacia los jóvenes y la sociedad que integran, sin exclusiones y con equidad de oportunidades, atención. La realidad fue que se estableció la diversidad como principio básico del sistema educativo español. Se extendió la diversidad a todos los alumnos y en cualquier etapa educativa. Quedó finalmente reflejado en la LOE (Ley 2/2006, de 3 de Mayo). La inclusión educativa comenzó, entonces, a ser practicada, respondiendo adecuadamente a las necesidades educativas y alejando la exclusión y la falta de respuesta ante un vacío educativo.

En materia educativa la visión del alumno ante la creciente diversidad en la escuela ha sido arbitraria por los tiempos y los gobiernos. La existencia de normativa legal partidista e irregular. Retomando la Ley General de Educación (LGE, 1970), que garantizó el derecho a la educación de los extranjeros, a pesar de no hablar explícitamente de alumnos extranjeros en las aulas, en ella se señala que éstos serán tratados con igualdad de condiciones y con la posibilidad de realizar cursos complementarios a fin de compensar los déficits que pudieran presentar. La multiculturalidad es de asimilación a la cultura española, teniendo la obligación de informarse de la misma.

En 1985 la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) equipara los derechos de los estudiantes extranjeros a los de los españoles. Expresa el derecho a recibir una educación que desarrolle las capacidades y la propia personalidad de cada alumno. Haciendo referencia a las características de origen de cada alumno se articulan medidas compensatorias por cuestiones socioculturales y la procedencia del alumno.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), habla de medidas concretas para la corrección de desigualdades y posee un lenguaje en el que hace hincapié en los aspectos relacionados a la cultura, siguiendo la continuación de lo que establece la constitución. Los términos de inmigrante o extranjero, desaparecen, apareciendo el carácter étnico, cultural o de origen geográfico. Siguen en marcha las medidas compensatorias para carencias que se pudieran presentar en los grupos de alumnos. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), entendía que la pluralidad sociocultural es un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y cultural. Hizo referencia a los siguientes aspectos: erradicación del analfabetismo, compensación educativa y adquisición de las

lenguas de acogida. Una ley aprobada en los últimos días de legislatura de un gobierno fue la Ley Orgánica de Calidad (LOCE, 2002). Con un lenguaje parecido a la LGE, expresaba las necesidades y el trato a los inmigrantes, se centraron en el rendimiento académico y dejó más de lado las diferencias culturales.

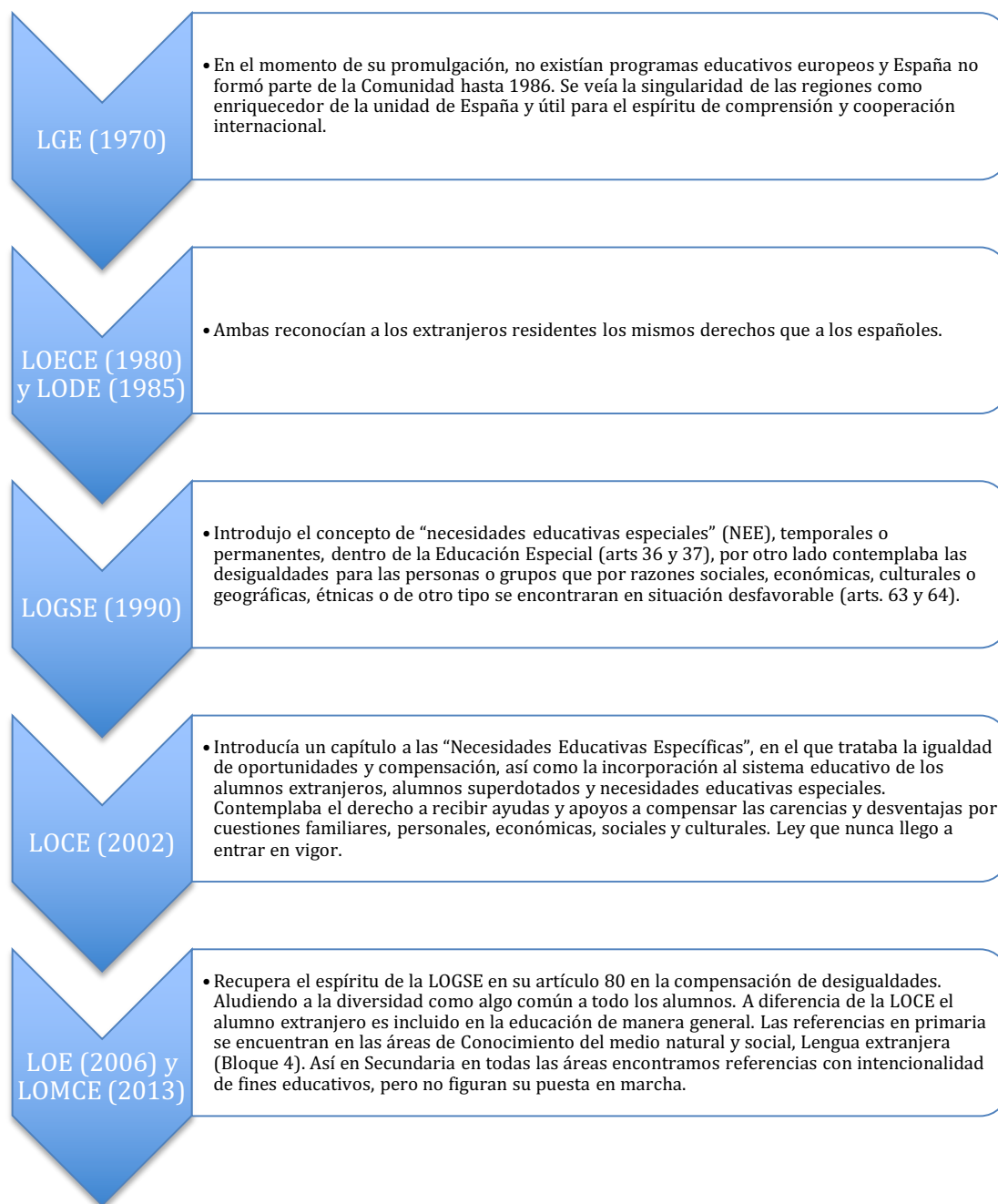


FIGURA 6. BREVE RECORRIDO DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS. ELABORACIÓN PROPIA.

Por otra parte, la calidad y la equidad, como principios que no deben ser vistos como contrapuestos, sino como elementos para diversificar y dar oportunidades y aprovechar las

diferencias. A pesar de que la LOE regula la educación en todo el territorio Español, las concreciones de las Comunidades Autónomas, según las capacidades que tiene, ajusta algunos aspectos del currículum según las necesidades que encuentra a nivel autonómico. La organización del sistema educativo asegura la transición de los alumnos atendiendo a las características propias de cada uno. En España, en la actualidad, la educación es obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad. Los periodos se dividen entre 6-12 años de edad en la educación primaria y de 12-16 años de edad en la educación secundaria obligatoria. Siendo la educación infantil de carácter voluntario. Sin embargo, los alumnos tienen el derecho a permanecer en régimen ordinario, con la opción de poder cursar la enseñanza básica obligatoria hasta los 18 años de edad, con las condiciones que la Ley de Organización Educativa (LOE, ley orgánica 2/2006, BOE 106, 3 de mayo de 2006) y la Ley Educativa de Andalucía (LEA, Ley 17/2007, BOJA 252 de 10 de diciembre) adopta para atender la atención a la diversidad como principio fundamental para garantizar una educación común para los alumnos que requieran una adaptación de las medidas organizativas y curriculares particulares.

La Constitución de 1978 presenta a la educación como un derecho básico, de carácter obligatorio y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que adquiera un bagaje cultural que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de esta sociedad. Es responsabilidad de las diferentes administraciones equiparar oportunidades, es decir, ofrecer los recursos necesarios para que todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o cualquier otra, logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades y forme parte de esta sociedad en continua transformación.

Por otro lado, se entiende por igualdad la equiparación de los derechos, las obligaciones y las oportunidades de todas las personas. El principio de la igualdad de derechos se consagra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1963 y en la Constitución Española de 1978, que proclama la igualdad de todos los ciudadanos y condena la discriminación. La igualdad implica no solo que los derechos se le reconozcan a todo el mundo, sino también que se le respeten y que se le garantice el poder ejercerlos de manera efectiva. El principio de globalidad es otro pilar del derecho a la igualdad, necesario para atender a la diversidad. Por un lado, lo sustenta y, por otro, sirve para contrarrestar los posibles excesos que pudieran derivarse de la aplicación abusiva de las medidas concebidas para favorecer la normalización.

Así pues, la política de inmigración se atiene al principio de globalidad y se dirige a la sociedad en su conjunto. En consecuencia, las medidas que se diseñen y las acciones que sea necesario

desarrollar para su correcta aplicación deben tener presente al conjunto de la ciudadanía, incluida la extranjera. (LOE y I, II y III Plan de Inmigración de Andalucía)

La demanda escolar de políticas educativas que vayan más allá de transmitir conocimiento; exige y proclama que ésta transmita valores para la vida en convivencia. La capacidad de respetar todas las diferencias individuales y sociales independientemente de su edad, raza, sexo, creencia, ha de responder a los alumnos y alumnas en función de sus diferencias. Pero esta escuela se encuentra en una sociedad postmoderna caracterizada por rasgos de competitividad, meritocracia, poder adquisitivo y donde la «media», la tendencia al individualismo, la poca valoración de lo colectivo, delimita, patrones de comportamiento

Llegada la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Si la primera ley (LOE) se recupera el espíritu de la LOGSE en su artículo 80 en la compensación de desigualdades. Aludiendo a la diversidad como algo común a todo los alumnos. A diferencia de la LOCE el alumno extranjero es incluido en la educación de manera general. Las referencias en primaria se encuentran en las áreas de Conocimiento del medio natural y social, Lengua extranjera (Bloque 4). Así en Secundaria en todas las áreas encontramos referencias con intencionalidad de fines educativos, pero no figuran como deben ponerse en marcha. Por otro lado la LOMCE recupera la dialéctica de la LGE. Se enmarca en los artículos 22 y 32 en los principios básicos de la Educación Secundaria y Bachillerato. Si bien el artículo 74 refiere la escolarización del alumnado. Y en la Sección tercera expresa con idéntica terminología a los extranjeros a aquellos alumnos que se incorporan tardíamente al sistema escolar. Los artículos 78 y 79 en identidad de transcripción expresan que el alumnado inmigrante (LOE y LOMCE, art. 78 y 79) son aquellos que se incorporen tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y, por lo tanto, pueden requerir una atención educativa diferente a la ordinaria.

Las competencias educativas de Andalucía permite dar respuesta educativa en compensación de desigualdades y respeta la diversidad incluyendo a todos los alumnos en el sistema educativo. Estas quedan concretadas de manera circunscrita a las necesidades específicas de cada alumno desde la LOE (2006), quedando los alumnos categorizados de la siguiente manera:

El Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (LOE Cáp. I, título II), como aquellos alumnos que requieren una atención diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

- Alumnado con necesidades educativas especiales (LOE, art. 73 a 75), aquellos que requerirán por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (LOE, Artículo 73)
- Alumnado con altas capacidades intelectuales (LOE, art. 76 y 77) es considerado por Ley Orgánica 2/2003, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Serán escolarizados en un contexto normalizado, en Centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español (LOE, art. 78 y 79) aquellos que se incorporen tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y, por lo tanto, pueden requerir una atención educativa diferente a la ordinaria.

La compensación de estas desigualdades ha sido atendida desde las Adaptaciones Curriculares, los programas de Diversificación Curricular o los programas de Garantía Social, siendo dos aspectos fundamentales para ofrecer una respuesta a estos alumnos, tanto desde los aspectos organizativos, como desde los curriculares.

En primer lugar, los aspectos organizativos tienen que ver con la necesidad de establecer espacios de atención educativa, lugares comunes a todos los estudiantes o diferenciados para los alumnos con necesidades educativas específicas, o con la definición de cuándo y en qué momentos se prestarán los apoyos, refuerzos o adaptaciones para conseguir los objetivos educativos.

La LOE (2006) introdujo la equidad educativa a fin de compensar las desigualdades. Es un hilo conductor con la LOGSE al introducir dentro de las áreas de conocimiento el hecho de diversidad cultural. El espíritu de la LOMCE (2013) continúa con la estructura de artículos de la LOE en un alto porcentaje, modificando las estructuras educativas levemente, aunque si escarba en la línea de sesgar académicamente por resultados académicos las oportunidades de acceder a un currículo más cerrado y general para todos como observaremos más adelante con los Programas de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). No obstante continúa en la línea de la diversidad como rasgo ineludible y diferenciador de los seres humanos en su inclusión educativa e incorporación al sistema educativo. Se contemplaban en la LOE los recursos personales y materiales requeridos en cada caso, así como la coordinación necesaria entre todos los profesionales para intervenir con cada estudiante de manera individualizada.



FIGURA 7. ASPECTOS ORGANIZATIVOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD. ELABORACIÓN PROPIA.

El segundo aspecto a tener en cuenta es el desarrollo del currículum que ha de cursar el alumno con necesidades educativas específicas. Para ello, pueden adoptarse medidas tanto de carácter ordinario como de carácter extraordinario. El refuerzo educativo buscaba superar las dificultades de aprendizaje y con el menor grado de modificación curricular, así como organizativa. Si un alumno presentaba un problema puntual relativo a un determinado contenido podía recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y para continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

De esta manera podríamos sintetizar que, en líneas generales, las adaptaciones curriculares eran una estrategia de planificación y actuación docente, entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas. Con estrategias específicas educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretendían ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje, etc. Suponían un esfuerzo que implicaba a todo el equipo docente; y se contaba con información sobre su proceso de elaboración o con modelos para su redacción, facilitando enormemente la labor. Diferenciándose las “significativas” y las “no significativas”.

Otras medidas extraordinarias para atender a la diversidad que están contenidas dentro de las competencias en materia educativa en Andalucía son:

- Aulas hospitalarias. Unidades escolares surgidas dentro del hospital para la atención escolar de los niños que durante un período de tiempo, más o menos largo, padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, etc., por lo que deben ser ingresados en un hospital. De esta forma, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad, dentro de la anormalidad que supone para el niño estar fuera de su ambiente familiar, escolar y social.
- Atención Domiciliaria. Creación, en las diferentes comunidades autónomas, de unos servicios de atención domiciliaria que intentan paliar dentro de lo posible el desfase escolar que sufren muchos niños como consecuencia de una enfermedad crónica o un traumatismo severo y que al ser dados de alta en el hospital se ven obligados a pasar un largo período de convalecencia en sus domicilios (BOJA nº 116 de 25 de Agosto de 1995, Resolución 15 de Julio) INSTRUCCIONES de 9 de octubre de 2012.
- Programa de Acompañamiento escolar. El Programa de Acompañamiento Escolar es una actuación que la Consejería de Educación, en colaboración con el Ministerio de Educación, procura implementar en muchos Centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Este programa supone una dotación de recursos adicionales a los ordinarios con el objetivo de permitir una intervención educativa más personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado y aumentar, con ello, los índices de éxito escolar. La última modificación realizada fue en la Orden de 15 de Enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA 14-2-2007). Siguiendo la última instrucción de 9 de Octubre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento de Escolar y del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes.
- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) son programas de acogida y de enseñanza del español, dirigidos a la integración del alumnado de origen extranjero con desconocimiento de la lengua y que garantizan la escolarización de los menores inmigrantes permitiendo su incorporación a los ritmos y las actividades de aprendizaje del nivel educativo correspondiente a su edad. En ellas, los alumnos que llegan a



Andalucía procedentes de países extranjeros y sin dominio de la lengua española, permanecen durante determinados periodos del horario lectivo alternando el aprendizaje del español con la asistencia en el aula ordinaria junto con el resto de sus compañeros. Además de la atención especializada que el alumnado recibe en las ATAL, el Centro proporciona el refuerzo educativo que sea necesario en las distintas materias cursadas. En la Orden de 15 de Enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA 14-2-2007).

- Planes de acogida y de convivencia: El principal objetivo de un plan de acogida es establecer un protocolo de actuación educativa ante la llegada de alumnos de nuevo ingreso en el Centro escolar. Alumnos que vienen de otros Centros, ciudades, se incorporan tardíamente al sistema educativo por cuestiones diversas, etc.

El recorrido de la legislación hacia la atención a la diversidad y los aspectos que comportan vienen regulados principalmente en el Título II de la LOE y el Título III de la LEA, recogiendo las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) no sólo con los aspectos de discapacidad y minusvalía sino también las compensaciones, los planes de apertura, las altas capacidades, etc. Las NEAE son tenidas en cuenta como aquellas discapacidades, trastornos en el desarrollo, alguna dificultad del aprendizaje, altas capacidades o por incorporación tardía. La LEA trata cualquier situación que necesite compensación educativa porque la realidad andaluza es particular. (LOE 2006 y LEA 2008)

Las competencias educativas garantizan la protección a las desigualdades de los inmigrantes. Y la calidad educativa hacia los inmigrantes comienza por una adecuada formación de los docentes, así como la puesta en marcha de todos los recursos que la legislación le provee para ayudar a las desigualdades y las problemáticas multiculturales en la institución educativa. Pero la compensación de estas desigualdades deja de ser atendida desde las Adaptaciones Curriculares, los programas de Diversificación Curricular o los programas de Garantía Social, siendo dos aspectos fundamentales para ofrecer una respuesta a estos alumnos, tanto desde los aspectos organizativos, como desde los curriculares.

En primer lugar, los aspectos organizativos tienen que ver con la necesidad de establecer espacios de atención educativa, lugares comunes a todos los estudiantes o diferenciados para los alumnos con necesidades educativas específicas, o con la definición de cuándo y en qué momentos se prestarán los apoyos, refuerzos o adaptaciones para conseguir los objetivos educativos.

Las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Son los obstáculos que los/as alumnos/as encuentran para aprender y participar. Se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema, dentro de los Centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales.

Estas barreras para el aprendizaje y la participación hacen referencia al entorno basado en los contextos: política educativa, organización del aula, estructura escolar, proyecto curricular, metodología, contexto familiar, barrio o comunidad (LOE 2006). La tarea de los profesionales de la educación es fundamental para que un Centro educativo sea capaz de atender adecuadamente a la diversidad. Es necesario que no se marquen personas con necesidades, más bien se reconozca que cada cual tiene sus características personales; bajo esta perspectiva era necesario reconocer que se debe luchar por una mentalidad de aprovechamiento de oportunidades.

Los tiempos actuales implican la socialización de la diversidad, lo que requiere más que pensar en las necesidades especiales, detenerse a buscar la manera de atender las diferencias personales, para obtener la verdadera igualdad de derecho a formarse y educarse, no se detiene a identificar las diferencias de unos u otros, sino reconociendo que todos somos diferentes.

Dentro de la concepción humanista de los derechos humanos es una cuestión inherente al ser humano el trato diferencial que merece cada individuo, acorde con la cultura y el espíritu moral del desarrollo pedagógico que requiere y se dirige a la emancipación de las minorías.

La garantía del principio de equidad en la educación reflejado en la LOE en el título II (artículos 71 a 90), se aborda en los artículos 71 y 72, donde se refleja que pueden existir grupos de alumnos requieren de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y disponer de los recursos precisos para acometer la tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Así mismo se señala que precisan atención educativa específica los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren determinados apoyos y atenciones derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta (Art. 73 a 75). Y también precisan atención educativa específica los alumnos con altas capacidades intelectuales (Art. 76 y 77) y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español (Art. 78 y 79). Por último el capítulo II (artículos 80 a 83) se refiere a la compensación de las desigualdades en educación.

Una cultura inclusiva en una sociedad en la que priman los derechos humanos que reconoce, acepta y respeta las diferencias individuales. Se atiende a la diversidad. Existen respuestas para

la diversidad con equidad y equiparación de oportunidades. Aporta ayudas y apoyos para fortalecer el desarrollo de las personas.

En una sociedad inclusiva encontraremos las siguientes características (LOE 2006 y LEA 2008):

- Priman los derechos humanos.
- Reconoce que todos somos diferentes.
- Acepta la existencia de las diferencias.
- Comprende y acepta que todos somos diferentes.
- La población tiene una actitud de respeto y aceptación frente a la diversidad.
- Buscar la equidad y la excelencia para todos los alumnos y reconocer su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- No se excluyen ni segregan a ninguna persona en ningún espacio ni tiempo.
- Asume la diversidad como un hecho de valor y derecho
- Reconoce que cada persona tiene un estilo y ritmo de desarrollo y aprendizaje propio único y no repetible, adaptando la atención educativa a las características individuales.

En definitiva, pone en práctica que todos tienen derecho a oportunidades para crecer, desarrollarse y educarse en un contexto de equidad y equiparación. Los sistemas educativos han tenido presente la atención a la diversidad con distintos tratamientos y nomenclatura, procurando un acercamiento a las necesidades reales de la sociedad educativa y social.

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recoge la atención a la diversidad cultural en el mismo sentido que en la LOE. Queda por tanto retomar aquellas modificaciones aportadas y que se refieren a ciertos aspectos que pueden retocar el espíritu de la atención a la diversidad.

Se cuenta en estos momentos desde el Estado, y a nivel de autonomía Andaluza, con la siguiente normativa reguladora:

TABLA 1. NORMATIVA LEGAL VIGENTE POR LA QUE SE REGULA LA ESO Y BACHILLERATO. ELABORACIÓN PROPIA.

**-Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.**

-Corrección de errores del real decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, así como los reales decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

-Orden de 11 de mayo de 2006, conjunta de las consejerías de economía y hacienda y de educación, por la que se regula la gestión económica de los fondos con destino a inversiones que perciban con cargo al presupuesto de la consejería de educación los centros docentes públicos de educación secundaria, de enseñanzas de régimen especial a excepción de los conservatorios elementales de música, y las residencias escolares, dependientes de la consejería de educación.

-Orden de 5 de septiembre de 2006, por la que se amplían las horas de función directiva a los directores y directoras de los institutos de educación secundaria y centros de enseñanza de régimen especial, a excepción de los conservatorios elementales de música.

-Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística.

-Orden de 18/06/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

-Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

-Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la educación secundaria obligatoria para personas adultas.

-Orden de 8 de enero de 2009, por la que se regulan las pruebas para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria, para personas mayores de dieciocho años.

-Real decreto 1146/2011, de 29 de julio las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, así como los reales decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones

-Real decreto 881/2012, de 1 de junio, de modificación de la disposición adicional primera del real decreto 1146/2011, de 29 de julio, sobre el calendario de implantación del régimen de enseñanza secundaria obligatoria.

-Real decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, y el real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

-Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

-Real decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

-Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.

-Corrección de errores del real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.

-Orden de 21 de enero de 2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

-Instrucciones de 22 de enero de 2016 de la dirección general de formación profesional inicial y educación permanente sobre la organización y la realización de las pruebas para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria para personas mayores de dieciocho años, en las convocatorias de abril y junio de 2016.

-Orden de 31 de marzo de 2016, por la que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a un curso de educación secundaria obligatoria o de bachillerato del sistema educativo definido por la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con materias no superadas del currículo anterior a su implantación.

-Instrucciones de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la secretaría general de educación de la consejería de educación, cultura y deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de educación secundaria obligatoria y bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016.

-Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.

-Instrucción 12/2016, de 29 de junio, de la dirección general de ordenación educativa, sobre la configuración de la oferta educativa para la matriculación del alumnado en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria para el curso 2016/17.

-Real decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de educación secundaria obligatoria y de bachillerato.

-Instrucción 21/2016, de 16 de septiembre, de la dirección general de ordenación educativa, por la que se determinan aspectos relativos al procedimiento de concesión de los premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria

Los cambios propuestos por la LOMCE, al igual que con otras leyes educativas, han ido unidas a niveles de organización, metodología y en este caso muy vinculadas a la evaluación.

La división de la ESO en dos ciclos, desde 1º a 3º el primer ciclo y un segundo ciclo con un solo curso, 4º de ESO y con carácter propedéutico, tienen una clara intención de dirigir al alumnado hacia enseñanzas del bachillerato o la FP, según se pueda determinar por el grado de talento que tengan para superar las pruebas de evaluación que para tal fin se determinan.

Se sustituyen todos los Programas de Diversificación Curricular, siendo sustituidos por Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). Es relevante exponer que el artículo 72, determina sin concreción exacta la necesidad de organizar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares que sean precisas para alcanzar los fines establecidos (72.3). En este artículo se incluyen a todo alumnado determinado (artículo 71.2) que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Se les ha de facilitar que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. A pesar de ello el carácter propedéutico de 4º de la ESO y la implantación de los PMAR pretenden encauzar administrativamente al alumnado hacia su desarrollo intelectual y profesional. Así pues los cambios organizativos en Bachillerato son referidos con mas contundencia a la metodología de evaluación para el acceso a la universidad.

Finalmente la diversidad cultural en la LOMCE mantiene la misma línea de su precedente legal la LOE. El artículo 79 expone que la escolarización de los alumnos se realizará con un informe y orientación de la administración. Y el artículo 79.bis especifica para el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, que han de ser detectadas tempranamente. Y han de ser incluidos en el sistema educativo bajo los principios de normalización, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Las adaptaciones recaen en la responsabilidad del profesorado, que quien ha de ejecutar las acciones pertinentes para el logro de los objetivos y contenidos en la etapa del bachillerato para el acceso a la universidad.



## 2.- ALGUNOS EFECTOS DE LAS MIGRACIONES

---





## 2.1.- QUIÉN ES EL INMIGRANTE Y/O EL EXTRANJERO

---

Restrepo (2008) presenta la visión generalizada de la sociedad vinculada al inmigrante. Como sinónimo de persona ignorante, con baja formación y carente de educación y puntualizando la percepción de lastre e incomodidad para la sociedad receptora. En esta sociedad de acogida se comparte el pensamiento de que los inmigrantes necesitan procesos de asimilación de conductas para su integración. Y a pesar de que la realidad del inmigrante es buscar futuro y vida mejor, es acusado de falta de integración.

Lamentablemente, en muchas ocasiones se evidencia una incapacidad de la sociedad de acogida de ver en el inmigrante a un portador de cultura que les puede enriquecer con la heterogeneidad. No existe la capacidad de ver la variedad de modelos sociales y la construcción de una nueva sociedad más rica con el aporte de diferencias culturales.

Bel y Gómez (2011) definen al inmigrante como:

- Persona con derechos.
- Persona que viene a establecerse y a mejorar su calidad de vida. Con sueños, aspiraciones y voluntad de esfuerzo.
- Persona portadora de cultura y portavoz de mestizaje que cruza fronteras. Protagonista de su historia y con la dificultad de derribar barreras.

Para García Velasco (2009) el inmigrante busca compartir, aportar cultura y conocimiento. El proceso de integración comienza en su dimensión jurídica y legales, a través del acceso a la vivienda, la educación, la sanidad e inserción socio-laboral. Paralelamente aprende la cultura de acogida como medio primordial para acceder a ubicarse como un igual en derechos y deberes. Los procesos de privaciones para la incorporación de pleno derecho a la sociedad provocan vulnerabilidad e incertidumbre. Se incluyen las privaciones de aquellos derechos por cuestión de género en los que la falta de participación social, económica, política y cultural se extienden como una manta fría en situaciones de exclusión y la contrariedad de afrontar la integración por la sociedad de acogida (Escarbajal-Frutos, Izquierdo y López. 2014).

En Álvarez (2012) encontramos la diferenciación entre inmigrante y extranjero, el primero tiene derechos legales y el segundo conlleva una situación de ilegalidad. De ahí que el término inmigrante puede conllevar implícita una carga de xenofobia y racismo, entendida como el no nacido en España, mayor de 16 años.

Los excluidos padecen malestar, privación de necesidades básicas e incompreensión, incluso llegan a no ser considerados seres humanos. Es una manera de catalogar a los que merecen ser ayudados y/o han de ser dejados a su suerte, debido a que pagan la suerte de su vida pasada (Vila, 2010).

Para Couceiro (2014) la cultura es la posesión del origen de la persona que se enfrenta y se conforma en la relación multicultural. La aceptación o rechazo del hecho cultural de la persona lleva al conocimiento de pautas, patrones universales y particulares, con un conjunto de características explícitas e implícitas, son los rasgos éticos los que nos une en la condición de seres humanos. La cultura cultiva todas las aptitudes propias del individuo y es expresada en un conjunto de símbolos (códigos lingüísticos verbales y no verbales ) que rentabilizan relaciones con la construcción de conjunto de normas, derechos, costumbres, hábitos, arte, valores y creencias; el hecho cultural y su interrelaciones contribuye a mantener la cultura y sobrevivir a ella.

Las diferencias culturales aparecen en las líneas divisorias e invisibles de barrios, distritos, e incluso desde los núcleos familiares propios. Es un fenómeno de diversidad multicultural cuando dos o más culturas coexisten en un mismo lugar. La falta de influencias positivas entre culturas en espacios geográficos y sociales no permite la mejora cultural individual ni de la propia sociedad, sino que es la caída en la hegemonía cultural de acogida o predominante que establece su jerarquía legal y social, y termina convirtiéndose en situaciones de marginación, xenofobia, discriminación, inferioridad, creación de estereotipos, menosprecio y situaciones de convivencia social de conflictos.

En la sociedad de acogida se perciben sentimientos de amenaza, desconocimiento a los otros sobre los que se desarrollan prejuicios y estereotipos. Estos sentimientos son acrecentados o minimizados por decisiones políticas y las informaciones de los medios de comunicación (Fuentes, 2014).

La creación de estereotipos negativos generados por la delincuencia, la llegada masiva de que???, los delitos asociados a la etnia, la organización de mafias o grupos organizados, etc., repercuten en las percepciones partidistas de la inmigración con mayor o menor presión, exponiendo actitudes en favor de segregar la sociedad entre autóctonos y extranjeros (Álvarez y Verdeja, 2013).

La diversidad cultural que es producto de las migraciones afectan a la sociedad y a su cultura. Y la calidad de “ésta se mide por la forma y capacidad de tratar a sus miembros más débiles, entre los que se encuentran hoy los inmigrantes. Todo modelo cultural y socioeconómico que no sea

universal porque genere «**excedentes humanos**», soporta un déficit de humanidad” (Bell y Gómez, 2011, p. 52.).

## 2.2.- CUÁLES SON LAS CAUSAS MIGRATORIAS. CONOCERLAS ES COMPREDER A LAS PERSONAS.

---

Bell y Gómez (2001) se refieren al fenómeno de la inmigración como un hecho permanente durante la historia, revelando que “emerge hoy como una cuestión social ante la cual” hay que destacarlo como suceso histórico en pro de la supervivencia ya que es un fenómeno estructural impulsado y desarrollado por las estructuras de la organización social. Por otra parte, la influencia de las conductas sociales, el modo en el que llegan y salen las migraciones implica un cambio de cosmovisión y se cuestiona la integración, lo que afecta a la gestión política, y en el plano jurídico conlleva el reconocimiento de derechos.

La constante evolución del ser humano por la supervivencia tiene su origen en el paso del nomadismo al sedentarismo. De ahí que el hecho migratorio se encuentre marcado por estas necesidades de mejora en la calidad de vida. Y es por ello que no pueden quedarse al margen los movimientos migratorios de nuestro presente más reciente, cuyos motivos más relevantes son de carácter social, político, económico, personal y cultural.

Abad (2004) determina que de la propiedad y la posesión ha provocado la aparición de las fronteras. Y es pertinente observar las raíces etimológicas del tú y el yo, el nosotros y el ellos, como inicio de categorías y diferencias entre los seres humanos. El autóctono es considerado como el originario y el foráneo aquel que no comparte el origen, o no es considerado del grupo. Palomero (2006) considera la posesión como el origen de las estructuras sociales, económicas y culturales. Para Fornet-Betancourt (2004) la idea pueblo nace de la atracción de costumbres, lenguas, creencias y culturas compartidas, se identifica y se enriquece por su propia existencia.

HASA (2006) define los procesos migratorios como desplazamientos de los seres humanos que son llevados a cabo en un contexto geográfico con desplazamiento a otro contexto geográfico, producidos en un período limitado o indefinido y originado por diferentes casuística.

Herrera (2006) considera que la definición de migración exhibe una falta de criterio debido a que se encuentra estudiada desde las diferentes facetas que conforman el hecho migratorio. Los distintos enfoques disciplinarios realizan apreciaciones muy diferentes de lo que comporta para unas y otras.

Los conceptos de la persona o el grupo de personas que realizan el acto de la migración, arrojan luz al hecho migratorio, así como a los factores que lo motivan y sus repercusiones en el tiempo y para la sociedad.

Para Grimson (2011) las migraciones son observables desde las consecuencias de división político-administrativa que generan las personas. Se originan cambios de residencia, y para ello atraviesan algún límite geográfico. Saldaña (2014) presenta una categorización de la migración en situaciones de las que el punto de partida y llegada no son seguros. Así pues el inmigrante ha de enfrentarse a una nueva lengua, historia y comienza a construir una identidad adoptando las normas de convivencias.

En las migraciones encontramos el abandono del país natural ante el fruto de situaciones adversas, como proyectos individuales y grupales de las familias que apoyan al individuo para poder seguir el mismo camino. Distinguimos al emigrante como sujeto que se marcha, y el inmigrante como sujeto que llega y el migrante como sujeto que se desplaza. Un mismo sujeto visto desde tres posiciones diferentes. Un sujeto que produce efectos al país donde se dirige, consecuencias para el país que abandona y el retorno o una nueva migración que puede suceder. Dentro de estos fenómenos existe la vulnerabilidad social que padece el inmigrante, fruto del inmovilismo cultural, el cambio socio cultural que tienen las migraciones no es fácil de aceptar por la mayoría.

Existen numerosas teorías que explican los procesos migratorios y que arrojan luz en una clasificación de las migraciones que conforman la realidad social. Se caracterizan por las causas, las consecuencias y la durabilidad de las migraciones.

Micolta (2011) describe las teorías que abordan los factores que causan las migraciones. Por un lado la teoría del Push-Pull. En ella, los push son los factores que ayudan a marchar y los pull serían los factores que atan al país. No es una teoría que explique de manera holística las causas, aunque sí determina los factores de marcha por la presión demográfica, por la represión política, religiosa, los bajos sueldos. Los factores que motivan las migraciones son la búsqueda de la calidad de vida y las ansias de libertad.

Arroyo (2003) encuentra explicación en la teoría del mercado de trabajo, que sostiene el trabajo como regulador del movimiento migratorio. Tiene un fuerte carácter funcional y de beneficio para la regulación del sistema capitalista, así como la migración. Esta teoría cae en el error de que el trabajo no es de libre acceso para todos, no hay igualdad de oportunidades y no existe la libertad de movilidad requerida. Éste mismo autor explica las teorías de las nuevas economías de las migraciones, se parte de la premisa que la inmigración es colectiva familiar, huyen de una situación laboral adversa para buscar un lugar en nuevas economías. Los inmigrantes son los

últimos eslabones de la cadena social y económica. La teoría del mercado dual, a pesar de su mayor complejidad, responde en dar los trabajos más rudimentarios a los inmigrantes. Finalmente las teorías de interdependencia ven en los países en vías de desarrollo una reserva industrial de la que nutrirse, aquellas en las que el inmigrante se convierte en mano de obra barata, sufre exclusión y vive en el extrarradio.

Las teorías que explican la temporalidad de las migraciones, pretende revelar la manera en que se decide la durabilidad de la migración. Dependiendo del proyecto migratorio que se haya planteado así será la duración, pero la teoría de redes apoya la idea de que la duración será mayor en tanto en cuanto sean mayores las redes de apoyos, junto con las teorías de apoyo institucional que le ayudan a permanecer en el país y a desarrollar un plan de vida. O menos tiempo si su vínculo afectivo le impide rehacer una nueva vida en el país de destino. Otro factor que contribuye a marcar el tiempo de permanencia en el país de acogida son los cambios económicos y políticos de su país natal.

Para Martín Díaz (1995) las emigraciones son un proceso con una dimensión histórica que no termina en la llegada al país de destino, sino que tiene una continuidad en el regreso al país de origen. Es un procesos que afecta a emisores y receptores, en los planos demográficos, sociales, políticos, ideológicos y económicos. Si bien señala Micolta (2005) que los sujetos implicados contribuyen al país emisor a aliviar la presión demográfica, disminuyendo la pobreza y el desempleo. Pero por otro lado, el retorno de estos inmigrantes genera innovaciones en la sociedad que en su momento tuvieron que abandonar.

Las conceptualizaciones y teorías de la migración habitualmente se encuentran unidas a las causa o los motivos que las dirigen, a la búsqueda de lugares más prósperos, de situaciones de vida favorables, el auxilio o la huida. Sin embargo queda patente que la toma de decisión del actor que genera la emigración y sobre los que repercuten la acción de migrar son muy amplias. Se podría concluir como definición del hecho migratorio, el movimiento de seres humanos con carácter individual o colectivo a otras zonas geográficas por un periodo de tiempo más o menos determinado y que repercute tanto a inmigrante como al autóctono en aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de manera significativa.

Las definiciones de los procesos migratorios conllevan la ambigüedad por la conformación de sociedades diversas. Los cambios en la realidad social por las diferencias de lenguas, pensamientos y culturas reflejan diferencias y son traducidas en estereotipos. Es por ello que cabe clarificar la ramificación de motivaciones por las que se producen el hecho migratorio.

Se ha de distinguir entre tipos de migraciones y clasificación de las mismas. La tipografía de las migraciones muestran las causas que deben acontecer para que sean considerados movimiento migratorios. En esta línea se encuentra a Micolta (2005) y el estudio de Hasa (2006) que exponen tipologías de movimientos migratorios conforme a unas delimitaciones bastante exhaustiva. Si bien el hecho migratorio ha quedado bien definido, la tipografía de las migraciones por la geografía de la población que se desplaza señala que para que un traslado sea considerado migración, deben concurrir las circunstancias espaciales, temporales y sociales. E incluso a veces hay corrientes diferentes en un lugar y espacio temporal determinado. Egea, Nieto, Rodríguez y Jiménez (2005) apuntan que hay corrientes migratorias bien diferenciadas en un lugar y espacio temporal determinado.

La clasificación de las migraciones que realizan Micolta (2005) y HASA (2006), ordenan y catalogan las migraciones. Explican los movimientos migratorios por el lugar al que dirigen su movimiento, en el tiempo que lo realizan y las causas que lo han motivado. Todo ello dentro de una clasificación concreta.

Estos estudios distinguen las migraciones por cuestiones de causa naturales o humanas, en las que la coacción, la amenaza y/o la subsistencia (refugiados políticos o por desastres naturales, hambruna o proyectos de desarrollo, etc...) lo han propiciado o motivado. En esta misma línea han de ser contempladas las casuísticas que comportan los flujos migratorios en función del tiempo, las causas y motivaciones. Estas pueden ser definidas como:

- Migraciones ecológicas fruto de las catástrofes naturales referencia las causas; si bien en épocas pasadas, cuando la población no disponía de los medios suficientes para afrontar este tipo de devastaciones eran más frecuentes, hoy día aún siguen vigentes.
- Migraciones económicas son las motivada con un carácter libre o forzoso. Se toma la decisión de migrar por la presión económica y/o falta de acceso al trabajo.
- Migraciones políticas, aquellas que hacen referencia a la figura del exiliado y refugiado que toman relevancia en las situaciones sociales conflictivas como las guerras, cambios políticos, golpes de estado, dictaduras, periodos de transición.

Existen varias definiciones migratorias también en función de la disciplina científica que la aborde. La evolución económica de un país plantea el atractivo del empleo para la acogida y los inmigrantes persiguen el sueño de mejores condiciones de vida, tipifican unas migraciones desde lo rural a lo urbano, o desde otros países.

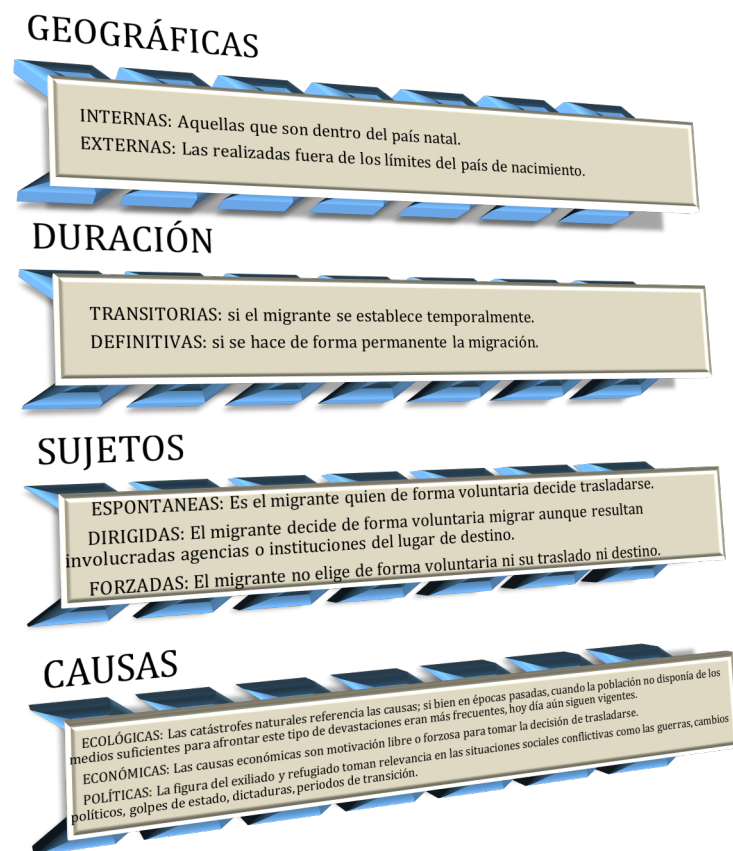


FIGURA 8. TIPOLOGÍA DE LAS MIGRACIONES. ELABORACIÓN PROPIA.

### 2.3.- EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA MIGRACIÓN

---

Cuando el hecho migratorio sucede, tanto inmigrantes como la sociedad de acogida sufren cambios en sus hábitos de vida. Estos cambios sociales derivan en una adaptación que continua en un proceso psicosocial (Castro, 2010). Las percepciones de emisor-receptor son claramente heterogéneas y cambiantes en dependencia del sujeto emigrante-inmigrante que es un solo migrado. Es por ello que son diferentes las percepciones y afecciones psicológicas para unos y otros.

Álvarez (2012) pone de manifiesto que las opiniones, actitudes y creencias de la población receptora, y de que al igual que el inmigrante, ésta necesita tomar conciencia de la nueva situación. La situación diaria para el foráneo conlleva dificultades idiomáticas, de empleo, vivienda, acceso a recursos sociales, el desarraigo, la lejanía de los seres queridos producen en ellos dificultades a nivel psicológico a los que han de hacer frente. Si bien para el autóctono entra en una competencia

por el empleo, por la vivienda, los recursos sociales, etc. La gran mayoría de las veces el inmigrante es visto como un invasor que viene a apoderarse de los derechos del autóctono.

Fuente (2014) señala que para los receptores supone alterar la situación de vida. El nuevo escenario comienza a dibujar los factores que concurren en la aceptación del inmigrante. La realidad puede variar de la aceptación al rechazo, de la cordialidad a la grosería y de la integración a la exclusión. La diversidad de sentimientos que producen el nuevo escenario llega a propiciar incluso sentimientos de amenaza a la cultura social y económica autóctona (Fuente, 2014).

En el inmigrante, que es sobre el que recae primordialmente la presión del proceso a nivel social, se localizan las siguientes afecciones y percepciones:

- Sobre él recae la presión del proceso de asimilación e integración a nivel social. Hay incitaciones a la discriminación, a la resocialización, una asimilación cultural, marginalidad o integración. La nueva condición del que ha llegado sufre la pérdida de identidad por el hecho de haber abandonado su tierra y la lejanía de sus seres queridos con los que compartía lazos afectivos, costumbres, ideas, creencias, etc. En su nuevo destino divisa la percepción de ser un extraño como primera dolencia (Micolta, 2005).
- El nuevo tiempo y espacio requiere adaptarse socialmente y hallar su lugar propio. ¿Cuánto tiempo necesitará y le dejarán para adaptarse a esta nueva situación?. Y todo ello con la presión de buscar estabilidad laboral y económica. En el mejor de los casos, es el logro de un sentimiento de protección por la sociedad de acogida. Otras el inmigrante en pro de lograr un resguardo social y cultural busca la cercanía de los que están en su misma situación. Buscan repetir círculos de su patria querida para no afrontar nuevos retos y no perder la identidad. Cuando esa necesidad de seguridad en los suyos es provocada por marginación, exclusión y autoexclusión, se originan los guetos y los sentimientos negativos de rabia, odio y rencor (Palomero, 2006).
- Castro (2010) añade la variable de relevancia positiva para los inmigrantes, consiste en asumir el reto de cambios de vida y nuevos status. La conexión con los familiares con muestras de apoyo y orgullo les ayuda a entrar en un carril de motivación personal. Las relaciones interpersonales son un gran reto. En estas circunstancias se enfrentan a procesos de asimilación de las personalidades individuales, psicológicas y sociales que son resultado de la interacción de variados y múltiples factores que conllevan una integración.

Ante este cúmulo de sensaciones de ansiedad, culpa y frustración producido por la separación con la familia y amigos, aparece el miedo y el rechazo al cambio (Achotegui, 2002) .



Guinsberg (2005) describe las situaciones extremas de este exilio voluntario o forzoso para mejorar la situación socio-laboral, como: situaciones de fragilidad y angustia por la pérdida de su condición social, status y su personalidad; el inmigrante comienza una nueva vida en la que ha de ser aprobado socialmente.

Es conveniente considerar las situaciones de vulnerabilidad y exclusión, así como los efectos negativos que propician en el malestar físico y mental. Para Escarbajal, Izquierdo y López (2014) son los efectos psicológicos que suceden en esta nueva realidad:

-Con la estigmatización se deforma la identidad de origen. Autóctono o foráneo se atribuyen rasgos, condiciones y/o comportamientos que su portador sea incluido en una determinada categoría social, generando respuestas negativas y vistos inaceptables e inferiores culturalmente. Se crean identidades negativas en ambas partes.

-Fuentes (2014) coincide que la aparición del sentimiento de traidor y rechazo por aquellos que quieren conservar la identidad cultural hacia aquellos que de integran o asimilan la cultura de acogida. Frente a ellos los que son discriminados de esta guisa por los suyos, sienten ingratitud por su triunfo. Y a veces la duda de si han desertado de sus valores y han aceptado la asimilación o se han integrado.

-La paranoia, la autoexclusión, juntas y separadas son frecuentes en la población inmigrante. Las historias concretas son generalizadas en ambas partes, inmigrante y receptor se miran con desconfianza en los nuevos hábitos de vida de unos y otros.

La necesidad de adquirir una nueva lengua y/o adaptarse a los modos lingüísticos, provoca traumas y efectos dolorosos ante el duelo por la lengua materna. Es un período en el que se aprende a situarse, se buscan nuevas oportunidades de relaciones de amistad, afecto y de inclusión en la sociedad de acogida (Achotegui, 2002).

-Bowlby (1980) afirma que estigmatizar lo nuevo del país de acogida, constituye una fase de resistencia, añoranza, protesta y queja. Es la necesidad de mantener su imagen, lazos afectivos y cultura, idealizan la cultura de origen.

-Por el contrario suele suceder que el foráneo aparezca como una proyección e idealización de la sociedad de acogida. Es una respuesta ante la ansiedad y el remordimiento, se desvaloriza y asocia los recuerdos a la represión de seres queridos que ha dejado atrás.

-Otro efecto psicológico son los rebotes de resistencia, inseguridad y miedo a perder la identidad cultural según avanza el tiempo de permanencia (Fuentes, 2014). Son los propios sentimientos de ser extraño aquellos que, producen diferentes estrategias de mediación que reconcilien el pasado

con el presente. Urge sobrevivir en un contexto que rompe los componentes de identidad (Restrepo, 2008).

-Guinsberg (2005) detalla la disociación que suscita ansiedad y confusión. Las graves consecuencias guardan relación a no discernir entre amigos y enemigos, donde y como triunfar/fracasas, que es lo bueno y lo malo, amor-odio, etc. Se requiere ajustar el nuevo yo a la nueva realidad. Regular pautas de conductas y culturales, acomodadas a los aspectos de la patria de acogida. Restrepo (2008) puntualiza que es una responsabilidad que recae en el inmigrante para superar los conflictos de mala convivencia. En las que generalmente pierde el inmigrante, la minoría, señalada y excluida en su diversidad nueva.

-Este mismo autor describe que, la integración crítica une los primeros momentos difíciles de la llegada del inmigrante al país de acogida. Comienza a ser consciente de su nueva identidad y rechazar su cultura de origen, se adapta e integra en su nuevo entorno. Las situaciones de integración de los inmigrantes son mas sencillas en contextos rurales. La capacidad de adaptación a los transportes, al trabajo y a las relaciones personales cercanas son singularmente significativas que en la ciudades.

-Con el objetivo de paliar este sufrimiento y lograr una adaptación integradora aceptable se racionalizan los sentimientos. La problemática psicosocial no llega a desaparecer, pero es el comienzo climatización a una nueva realidad que provoca efectos beneficiosos para la sociedad de acogida (Achotegui, 2002)..

La solidaridad de la sociedad de acogida y los compatriotas que están en su misma situación, comporta un elemento para identificarse en la nueva patria. Si bien saber desenvolverse con experiencias positivas en la familia, la escuela, el trabajo y la vida en general consuman un bienestar individual en el que desarrollan funciones y responsabilidades que le son gratas e integradoras. Es concluyente que el bienestar social ayuda al bienestar individual y psicológico (Escarbajal, Izquierdo y López, 2014)

Para lograr esta nueva identidad asociada al concepto de sí mismo, es necesario mirar la nueva realidad con la ilusión de un futuro lleno de experiencias enriquecedoras. Se han de confrontar los miedos de lo desconocido, los peligros reales o imaginarios con el aprendizaje de nuevas prácticas que han de asimilar, estructurar, criticar y construir (Guinsberg, 2005).

La llegada al Centro educativo supone para un alumno o alumna inmigrante un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconoce casi todo: en muchos casos la lengua, sus compañeros de clase, a veces impregnados de prejuicios, el Centro con sus reglas propias, el tipo de actividad escolar, etc. Y

todo ello en un momento personal difícil, al estar viviendo el duelo por la pérdida de todo lo que le era querido hasta ese momento (Linares y López, 2006).

En la escuela resultan interesantes las prácticas psicológicas definidas por Massot (2003). Los procesos académicos y los lazos afectivos sufren permutas en la nueva identidad que construyen con las relaciones entre los compañeros, los profesores y los padres. De ahí que los alumnos vivan estos procesos psicológicos de diferentes maneras:

-El mimetismo: es aquella habilidad que desarrollan los alumnos para engañar al medio que rodean. Se adecuan al contexto con conductas aprobadas por los compañeros de cultura superior (en número o actitud). En este modelo los alumnos recuperan sus costumbres en el entorno familiar o con los compatriotas en espacios retirados de la vista (Garrido Gámez, 2009).

La confusión: los alumnos tienen competencias de actuación de ambas culturas. El sentimiento de pertenencia no es claro. Critican y defienden la cultura de acogida y de origen indistintamente. Este modelo de actuación provoca desestabilización en los comportamientos. Personalidades no bien definidas, ambiguas y a la que se le estereotipa como inadaptados. Todo ello merma sus posibilidades de adaptación a la nueva realidad, se sienten traicionados, incomprendidos y no logran estabilizar sus sentimientos adecuadamente.

Doble pertenencia: En este modelo los alumnos y familias no ocultan que pertenecen a dos culturas. Expresan adecuadamente emociones de convivencia y participan en la cultura de acogida sin rechazar a la cultura de acogida desean aportar la riqueza de su cultura.

Múltiple pertenencia: el alumno y la familia construye una nueva identidad desarrollada pluriculturalmente. Es competente para expresar una identidad propia que ha sido madurada en la convivencia, aprendida de la nueva cultura y construyendo su identidad cultural.

Los efectos psicológicos de las migraciones afectan mas a los inmigrantes que a la sociedad de acogida. Si bien los autóctonos reaccionan con la superioridad de quien vive en su casa. Los ciudadanos recurren a la legislación y los comportamientos culturales recurrentes de protección de lo que se consideran propiedad.

#### 2.4.- CONOZCAMOS LAS PRINCIPALES MIGRACIONES QUE SALPICAN NUESTRA REALIDAD MULTICULTURAL

---

Las migraciones europeas del siglo XX coinciden con las de gran escala mundial a principios del s.XIX. Entre 1815-1860 en una primera oleada de seres humanos parten de países de la Vieja Emigración (Irlanda, Inglaterra, Noruega, Finlandia, Suecia, marcharon a EEUU) a países de la

Nueva Emigración (España a Argentina, Portugal a Brasil, Hungría y Polonia a EEUU e Italianos diversificaron su salida a América del Sur y a EEUU), época enmarcada por la revolución industrial (1820-1840). A esta primera oleada de migraciones le continuó una segunda oleada a finales del s.XIX y principios del s.XX (1880-1914). Fue la gran explosión demográfica derivada de la industrialización en el que la población de Europa se cuadruplicó por las mejoras higiénicas y avances en la medicina; provocando una menor mortalidad y mayor esperanza de vida. El efecto de la revolución industrial repercutió en las zonas rurales. Una segunda oleada de migraciones es la que aconteció de lo rural a lo urbano como éxodo necesario para cubrir la demanda de puestos en la nueva era de la industria (ACCEM)

Las migraciones al otro lado del océano llegaron a su fin con la llegada de la IGM (1914), muchos de los posibles emigrantes encontraron trabajo en la necesaria mano de obra en la industria que se ponía al servicio de la guerra.

Destacamos la peculiar posición de España en las dos grandes guerras mundiales con una neutralidad y una situación geográfica entre dos grandes masas de agua, como una de las guardianas del mediterráneo, ha sido lugar propicio para el paso y llegada de migraciones.

La complejidad multicultural de la sociedad Española corresponde a unos movimientos migratorios internos y externos. Las variaciones de la historia han conformado los cambios sociológicos, de convivencia, integración, políticas y educación en un contexto de diversidad cultural con espacios pluriculturales e interculturales.

Celtas e íberos son referencias históricas de un pretérito que dejaremos atrás y centramos el interés en España como país de acogida y emisor de procesos migratorios en un presente cercano. Para profundizar en las raíces culturales que han marcado la composición de la sociedad Andaluza, es preciso remozar un pasado para conocer las migraciones del país y el continente donde se ubica. Las migraciones han constituido y contribuido en España a la diversidad genética y a la variedad cultural, con un pasado que conforma el presente.

España no soportó la devastación de las guerras mundiales directamente, y sobrevivió a su circumspecta guerra civil. Durante el período de postguerra no fue hasta los años 50 cuando se comenzó la reactivación de flujos migratorios externos. Estos flujos iban destinados en dirección a Europa Occidental, donde la industrialización más avanzada y en democracia, se buscaba la mano de obra barata y especializada. Los españoles dirigieron sus pasos hacia Alemania, Francia, Suiza, Bélgica e Inglaterra. Tras el Plan de Estabilización Monetaria de 1959 y hasta la crisis de 1973, supuso un momento en el que se calcula casi cuatro millones de personas desplazadas que realizaron el éxodo del campo andaluz, extremeño y castellano dirigido a las zonas

industrializadas de España. Y es en ese mismo periodo donde mas de dos millones de Españoles abandonaron el país en busca de mejor suerte. (Puyol, 1991, ACCEM )

Punyol (1991) apunta que los efectos migratorios tienen su regreso, sin duda España no fue una excepción, y a causa de la crisis de los años 70 muchos de los inmigrantes españoles vuelven a España con contratos cancelados en Europa. Estos acontecimientos en un momento en el que la industria y empleo comenzaban a despuntar tornaron en retroceso en España.

La caída del régimen dictatorial y la entrada de la democracia se produce en los años 80 el flujo de migraciones por la situación de la vivienda. Las familias buscan los extrarradios de las ciudades o municipios cercanos donde vivir, como principal motivación se encuentra el precio y el espacio. Este flujo y/o éxodo unido a la mejora de las redes de comunicación provocan junto con la entrada en la CEE en 1986, España es un país en claro crecimiento económico. Hasta la entrada en el s.XXI España se caracteriza fundamentalmente por el boom de la construcción y las financiaciones Europeas producen una atracción de inmigrantes del Norte de África (Magreb), África subsahariana, países del Este de Europa y del sur del continente americano, así como del caribe. Esta inmigración buscaba mano de obra barata y dócil, y la ocupación de trabajos que los autóctonos no deseaban realizar. Los inmigrantes ubican su residencia en las zonas periféricas, donde desempeñan labores marginales o labores en el sector servicio; otra parte de la población inmigrante se sitúa en zonas rurales donde las labores agrícolas mas duras le eran encomendadas. (ACCEM)

La internacionalización de la crisis de los 70 establece nuevos patrones de migración laboral; políticas migratorias restrictivas cierran las fronteras en América y Europa. Por otro lado la costa mediterránea de Europa cambia de emisor a receptor migratorio. Tanto España como Italia se convierten en los países de llegada de inmigrantes africanos por el mar en una aventura de extremo peligro (Gonzalo y Villanueva, 2013). La nueva democracia Española es un atractivo; comienza un éxodo de las familias al extrarradio por el precio de la vivienda y el espacio, se verá beneficiado por la mejora de redes. Cuando se realiza la entrada en la CEE en 1986, España posee un claro potencial económico necesitado de mano de obra (ACCEM ; Puyol, 1991) La multiculturalidad europea contagia la realidad sociodemográfica en España, la existencia de una variedad de culturas, etnias y nacionalidades buscan espacios de convivencia. La diversidad demográfica constituida por factores económicos, políticos, sociales y ecológicos del momento provocan la contratación de personas provenientes del Magreb, centro de África, el Caribe, Sudamérica y países del Este en el campo, la industria y los nuevos trabajos especializados (Gonzalo y Villanueva, 2013; Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014).

## 2.5.- POLÍTICAS MIGRATORIAS EUROPEAS DESDE 1950.

---

A mediados del siglo XX Europa comenzó a construir nuevas estructuras políticas con un fuerte carácter democrático. Los vínculos de convergencia de las políticas en los diferentes estados construyen un nuevo viejo continente. Tanto la regulación migratoria como las nuevas políticas educativas tienen como criterios de congruencia la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH, 1984) y el convenio Europeo de Noviembre de 1950 de toda legislación Estatal y autonómica.

Martínez y Prior (2011) señala las políticas de inmigración de la UE en tres claros períodos:

-En el primer periodo, comprendido entre 1960 y 1970, la integración de los ciudadanos consistía en obtener el estatus de ciudadanos. El acceso al empleo y a los cauces de participación política eran las herramientas principales para la asimilación de valores y normas del país de acogida.

-Entre 1980-1990 se produce el segundo periodo de integración de los inmigrantes. La visión de los nativos está presente en la definición del modelo de integración. Se define este proceso bajo la concepción del trabajo inmigrante y su relación de las minorías étnicas con un código de nacionalidad.

-El tercer periodo, se encuentra comprendido hasta la actualidad. Se recupera un endurecimiento de las condiciones de acceso de los inmigrantes al permiso de residencia y de trabajo, así como de nacionalidad. Se destaca como inmigrantes a los ciudadanos no pertenecientes a la UE, para los que se desarrolla programas y planes de integración cívica para propiciar su asimilación.

A comienzos de 1980 el Congreso de Europa desarrolla el “Proyecto de Relaciones Intercomunitarias” se comenzó a trabajar sobre los problemas relacionados con la integración de los inmigrantes. Este proyecto planteaba en primer lugar que las sociedades europeas debían volverse sociedades “pluriculturales” para lograr una buena integración de los inmigrantes. En segundo lugar, asumir la “interculturalidad” internamente, asumiendo la aceptación presencia de otras culturas y costumbres, así como los usos de modo interno y público de estas manifestaciones, sin resentimiento, con tolerancia y solidaridad (Arnaud, 2002).

La concepción de pluriculturalidad que este proyecto planteaba son acordes a una democracia participativa, así como a una tendencia en la que los inmigrantes se integrarán en un proceso de asimilación de la cultura de destino. No hay pérdida de las señas de identidad, plantean la convicción de una convivencia armoniosa entre las personas. Se Avanza hacia un diálogo entre culturas y respeto a las diferencias. El conocimiento intercultural parte de construir la convivencia armónica y justa con la renuncia de todos.

Aparicio y Tornos (2006) describen que el planteamiento del Proyecto de Relaciones Intercomunitarias expresa la concepción de *pluralismo cultural* en la que nativos e inmigrantes no pierden sus señas de identidad, construyendo unos principios comunes de convivencia. Éstos planteamientos son vistos más como un ideal que como una realidad, ya que si bien tanto las minorías como los autóctonos tienden a mantener sus culturas y los conflictos en estas sociedades multiculturales son constantes.

El Comité de Expertos sobre Relaciones Internacionales determinó que la integración de los inmigrantes era condición necesaria para la calidad de vida y la convivencia social en Europa. Estas conclusiones se sustentaban en primer lugar: Por una integración que no era una cuestión individual, la experiencia mostraba el sentimiento de pertenencia a su país de origen, sus culturas y tradiciones. En segundo lugar: La integración se inspira en sentimientos de acogida y pertenencia a la sociedad de acogida. El arraigo humano y moral proporciona sentimientos de pueblo y cultura.

---

## 2.6.- POLÍTICAS MIGRATORIAS ESPAÑOLAS.

---

Las ONGs en esta década tomaron un “papel activo en la atención a las necesidades de los inmigrantes, al mismo tiempo que reclamaban una mayor atención de la Administración bajo las consignas religiosas y humanitarias” (Martínez y Prior, 2011: 889). Las ONGs asumieron las funciones para la que el Estado no estaba preparado y buscaba discursos, medios, apoyos y legislación, dentro del proceso de construcción de una sociedad en una joven democracia. La sociedad española asumió el despertar a la realidad de Europa y del mundo.

Tras la incorporación de España a la UE por Acta de Adhesión el 12 de Junio de 1985, la promulgación de leyes de Extranjería en nuestro país tiene su punto de partida en 1985 con la Ley Orgánica 7/1985 de 1 de Julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, siendo el referente como primera Ley de Extranjería, con vocación de generalidad por encima de la dispersión de normativas que regulaban las particularidades de la extranjería. En este sentido, es destacable la Sentencia del Tribunal Constitucional 107/1985 y su posicionamiento acerca de la problemática de los derechos del extranjero, puesto que se refiere a la existencia de un grupo de derechos inherentes a la dignidad de las personas independientemente de su nacionalidad.

Con esta normativa legal quedaban en una Disposición derogadas las siguientes normas: Real decreto de Extranjería de 1852, el decreto de 4 de octubre de 1935, el decreto 522/1974 de 14 de febrero, la Ley 118/69 de 30 de diciembre de igualdad de derechos sociales de los trabajadores

de la Comunidad Iberoamericana y Filipinas y la Ley 58/1980 de 15 de noviembre de régimen Laboral y de Seguridad Social de trabajadores residentes guineanos en España.

Junto con el comentado Tratado de Adhesión de España a la CEE, y la promulgación de esta ley apenas unos días después, la situación administrativa de los extranjeros supuso un importante cambio. La consideración de extranjero no afectaba a los intercomunitarios. El proceso de integración legal supuso fuente de cambios mentales hacia una interculturalidad dentro de los parámetros legales. La irregularidad de muchos extranjero desapareció. Una sola ley resumió y condensó la gran cantidad de normas y sentencias en un vacío legal que era fuente de críticas.

Al igual que en la ley de 1985, las leyes del 2000 vienen acompañadas de cuestionamientos Constitucionales, y su entrada en vigor llevó a muchos extranjeros a ser considerados irregulares, los plazos de regularización de los inmigrantes fueron realizados atendiendo a las causas y motivos particulares de cada uno. Posteriormente, en los años 90, se llevaron a cabo proposiciones de pactos para regular la inmigración, a lo que se le unió que en España se sucedieron cambios políticos y una no mala situación económica, por lo que España se presentaba como lugar idóneo donde trabajar y vivir. Todo ello aportó fuertes fujos migratorios a España.

El 2 de diciembre se aprobó el Plan Interministerial de Integración en España y en 1994, dentro de este plan, se crea el Observatorio Permanente de la Inmigración y el Foro para la Integración de los inmigrantes. También se produce en este momento el trasvase de competencias del Ministerio de Trabajo al Ministerio de Asuntos sociales<sup>5</sup>. Un año después se promulga el Nuevo reglamento de la Ley de Extranjería en 1995. La idea fundamental fue trabajar por la no discriminación estructural desde una acción positiva que se plasmase en la creación de servicios y formas de acceso a las instituciones, al trabajo y a la educación con ventajas legales. Estas acciones partían de la premisa de que los seres humanos que van a un país distinto al suyo, enriquecen al país de acogida con su mano de obra, cultura, lengua y sobre todo brindar la oportunidad de sentirse acogido con los mismos derechos y deberes que los autóctonos. Principal deseo cuando abandonan su patria. En un intento de favorecer la buena convivencia social, se plasma en este ordenamiento que el extranjero era un miembro que no perteneciese a la UE. El reglamento de Extranjería del año 1996, que derogó todo lo anterior, aportó mayor seguridad

---

<sup>5</sup> Se hace notar que en este trasvase de competencias la Dirección general de Migraciones dependiente de este Ministerio, es el antiguo Instituto Español de Emigraciones. El cambio de la denominación de este organismo nos ilumina acerca del cambio de rumbo que toma el país. El problema de emigración está en tendencia a desaparecer, dando un giro la problemática hacia posturas de integración de los inmigrantes que llegan a con anhelos de mejor su calidad de vida.



jurídica en diversas cuestiones e introdujo figuras nuevas provenientes de la normativa europea, como la devolución en frontera o los visados de tránsito.

La cuestión de materia legislativa en el ámbito de los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social volvió a ser regulada a principios del siglo XXI a través de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de Enero, siendo modificada meses después por la Ley Orgánica 8/00, de 22 de Diciembre. Cabe reseñar algunas cuestiones de interés como la concesión y renovación del permiso de trabajo que se considerarían en la circunstancia de la existencia de trabajadores españoles en paro en la actividad que se propusiera desempeñar el solicitante. Asimismo atendiendo a la insuficiencia o escasez de mano de obra española en la actividad o profesión y el régimen de reciprocidad en el país de origen del extranjero, se optó por dar un trato preferencial a extranjeros procedentes de países iberoamericanos, filipinos, andorranos, ecuatoguineanos y sefardíes, en un intento de ampliar los derechos básicos a las personas irregulares se añadió el requisito de empadronamiento.

Las medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros aparecen en la Ley Orgánica 11/03, de 29 de Septiembre, encontrando con posterioridad innumerables Órdenes y Resoluciones acerca de la reglamentación de visados, acogida básica a inmigrantes, asilo, residencia, permisos de trabajo y tramitación de visados.

Las luces y sombras de las leyes aprobadas pueden ser analizadas desde las similitudes y diferencias que abarca el hecho inmigrante en España. Desde la asimilación de extranjeros como intercomunitarios, o desde la visión del extranjero como el “sin papeles” que no puede tener acceso al trabajo y, como es sabido, sin trabajo no hay papeles.

Aunque no es propósito de este trabajo ahondar en el debate en la jurisprudencia acerca de los derechos y deberes de los extranjeros en nuestro país y en concreto Andalucía (nuestro debate se centra en el fenómeno educativo), se ve necesario destacar la importancia de arrastrar un peso migratorio que se ha intentado regular a veces mejor y otras ha dejado tiempos vacíos. A pesar de ello, consideramos importante detenernos en la visión enriquecedora de los procesos migratorios, es decir, la perspectiva de las personas que migran en pro de mejoras humanas. Nuestra perspectiva se centra en aquella interrelación entre educadores, maestros, padres y madres, agentes sociales y en el hecho de favorecer un encuentro humanista y de progreso, esperando a que el Tribunal Constitucional termine de especificar cuales son los “derechos inherentes a la dignidad de las personas independientemente de su nacionalidad” que dictaminó en la STC 107/1984 en la que se aborda por primera vez la problemática del encaje constitucional de los derechos del extranjero. Queremos destacar los esfuerzos a nivel institucional centrados en

Andalucía, a fin de enmarcar nuestro debate en los esfuerzos realizados por provocar una sociedad que tienda a la normalización de los procesos migratorios.

En los primeros años de la década de 1990 fueron libradas las primeras ayudas económicas destinadas a la integración de los inmigrantes en Andalucía. En 1992 se creó el Servicio de Inmigración de la Junta de Andalucía, que puso en marcha el Proyecto para la Inserción Social y Laboral de los Inmigrantes extranjeros en Andalucía años después, en 1995, encuadrado bajo la Iniciativa Comunitaria HORIZÓN. Se crearon Centros de orientación gestionados por corporaciones locales, sindicatos y la Federación Andalucía Acoge. Paralelamente comenzaron estudios acerca del reciente fenómeno socioeconómico producido por el flujo migratorio. La necesidad de seguir promoviendo la integración social pasó a ser financiada por el Fondo Social Europeo, a través de la iniciativa INTEGRA, poniendo en marcha el Proyecto Diversidad, y se puso en marcha el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones, para el diagnóstico y análisis de la realidad inmigratoria (Martínez, y Prior, 2011).

Dieciséis años tras la entrada en la UE del estado español, y tras los Planes Interministeriales, reglamentos de ley de extranjería, Leyes Orgánicas de extranjería en 1985, 2000 y antes de la de 2003, se puso en marcha en la Comunidad Autónoma de Andalucía el I Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

---

## 2.7.- POLÍTICAS SOCIALES EN ANDALUCÍA.

---

Los Planes Integrales para la inmigración en Andalucía (I, II y III) destacan por sus motivaciones y proyectos de actuación. La Junta de Andalucía los diseñó en base a los numerosos informes que señalaban las carestías hacía el fenómeno de la migración. Ante la situación de “precariedad y exclusión social” de los inmigrantes que provocaban situaciones generadoras de inseguridad de los derechos fundamentales y ante el riesgo de cohesión social se debía de dar respuesta” (I Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.4). “Se buscó, con ello, ofrecer a los inmigrantes las redes normalizadas de los servicios educativos, sanitarios, etc., mejorándolos e incrementándolos, para tratar de no provocar merma de la oferta en la población de acogida” (Yanes, 2010, p. 138). Persiguiendo no sólo la integración de la población inmigrante, sino la adecuada acogida por parte de la sociedad autóctona, evitando problemas y provocando un enriquecimiento económico, social y cultural al conjunto de la población.

Es decir, se persigue la integración como un fenómeno de extrema complejidad, multifactorial, multidimensional, dinámico y que está en constante construcción y cambio. Una de las principales características de este primer plan estuvo en el permanente seguimiento y evaluación, expresado

por documentos técnicos de seguimiento de carácter anual, y una evaluación externa en los cuatro años de vigencia. (Yanes, 2010). Una de las características que habría que señalar es su carácter convergente con otros Planes Sectoriales que la Junta de Andalucía tenía aprobados y en trámites de aprobación. Esta convergencia se analizaba junto a la consideración de ver un fenómeno migratorio en el que no valían las fórmulas simples y cerradas frente a la diversidad y cambio de situaciones. Era por ello que el plan planteó ser “abierto y flexible”, dando “respuesta ágil y adaptada a la realidad” (I Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.5). Los indicadores de evaluación ante el cumplimiento de los objetivos específicos y generales asociados fueron provocando año tras año un acercamiento a las necesidades que la realidad del proceso migratorio requería.

Entre las propuestas de mejora que se presentaron fueron: (Yanes, C. 2010, p. 139)

-Aportar información actualizada de la evolución del fenómeno de la inmigración, a nivel cuantitativo y cualitativo.

- Mantener la estructura del Plan teniendo en cuenta la posibilidad de diferenciar medidas directas e indirectas, así como los destinatarios de las acciones.
- El avance de los mecanismos complementarios para reforzar la participación.
- Elaborar un mapa de responsables que permitiese identificar de forma clara a los responsables de los diferentes servicios.
- Ampliar las competencias en materia de coordinación de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Articular mecanismos y herramientas de coordinación entre los diferentes servicios para compartir la gestión y/o implantación de las diferentes medidas.
- Crear una Web propia del Plan Integral, donde dar a conocer, de manera actualizada, toda la información referente a la evolución del mismo.

No podemos dejar de mencionar la estructura del los Planes Integrales para la inmigración en Andalucía, similar entre ellos, y constituido por VIII capítulos. Dicho Plan arranca con la exposición de la necesidad de la redacción y puesta en marcha ante la necesidades de la realidad del fenómeno inmigrante en Andalucía. De esta forma, el capítulo II se centra en la inmigración en Andalucía, en el análisis de la realidad, en la exposición de la masa de población extranjera en España y comunidades autónomas, nacionalidades, edad, sexo y continentes de procedencia. Una amplia exposición de los procesos de regularización, régimen de residencia, situación laboral

y afiliación a la seguridad social, así como un estudio de la población por alumnos por etapas escolares.

El Marco Jurídico, examinado en el capítulo III, sostiene como criterio interpretativo “el de la congruencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el Convenio Europeo de Noviembre de 1950 de toda legislación estatal y autonómica” (I Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.5).

Asimismo es significativo encontrar el marco jurídico y de competencias en el referido documento, y sobre el cual ya hemos hecho mención a sus normas y a la legislación vigente en referencia a la política de inmigración en Europa, concretando en España y en nuestra Comunidad andaluza. Los espacios de coordinación bajo principios, objetivos y áreas de intervención se han logrado la redacción de los tres planes redactados hasta el momento, y que han logrado un funcionamiento óptimo para atender a la población inmigrante.

La coordinación para afrontar el reto de la inmigración es un hecho que se tiene en consideración a la hora de redactar el plan de inmigración. Los espacios de coordinación son aquellas instituciones encargadas de colaborar en las necesidades que los inmigrantes encuentran a su llegada a una nueva tierra donde buscan la oportunidad de desarrollarse como dignos seres humanos. Estos espacios deben ser garantía de cumplimiento de los objetivos marcados, así como de las medidas propuestas y son un avance para la integración de los inmigrantes, siendo válidos para realizar el seguimiento y evaluación de los planes. (II Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.6)

El II Plan integral para la inmigración en Andalucía dedica a los espacios de coordinación la totalidad del capítulo IV. Por su parte en el primer Plan encontramos estos espacios en la introducción y en el capítulo VII junto al seguimiento y la evaluación, sin hacer referencia a las aprobaciones realizadas por los boletines oficiales. Queremos hacer referencia a este detalle, de apariencia menor, pues conlleva un avance en relación al segundo Plan. Las políticas y leyes mejoraron a raíz de la ley migratoria del año 2000, dejando atrás las confusiones de donde acudir para resolver los inmigrantes sus problemas. Madalena (2013) define los planes de inmigración en Andalucía en principios de inclusividad para sociedad que hay que acoger, siendo un deber para sociedad de acogida.

El seguimiento de los programas es un elemento imprescindible para la evaluación del programa, así “la evolución de los diferentes aspectos de la inmigración en Andalucía, así como de la percepción social sobre los mismos, resultará extraordinariamente útil para poder adoptar decisiones de continua mejora y adaptación que irán garantizando su más elevada eficacia” (I

Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.168). Dicho seguimiento hace que el segundo Plan recoja una serie de “indicadores que serán asociados al nivel de los objetivos generales.” (II Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.437), permitiendo conocer el impacto y eficacia en cada ámbito, y realizando una valoración de la integración de los extranjeros y los aspectos relacionados en relación a las expectativas ante la inmigración por parte de la sociedad de acogida.

La evaluación se basa en principios de transparencia, objetividad, igualdad, participación, responsabilidad, eficiencia, eficacia y economía. (I Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.169 y II Plan integral para la inmigración en Andalucía, p.437)

## 2.8.- ALGUNOS EJEMPLOS DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE EN EL CONTEXTO EUROPEO

---

La plena integración de los ciudadanos inmigrantes y de otras culturas minoritarias ha supuesto unos de los objetivos prioritarios a nivel internacional. La realidad de una sociedad diversa y multicultural se expresa en su espacio geopolítico, y para ello precisa de importantes cambios. Uno de los principales cambios y de interés en esta tesis es sustentar el conocimiento, comprensión y respeto a los otros, en base a las políticas educativas y sociales que se establecen desde el marco estatal.

Muñoz (2000) describe que término de educación multicultural se ha difundido desde los años 60, y es una preocupación para todos los agentes implicados en la educación. Las diversas corrientes expresadas por García Castaño, Pulido y Montes (2014), así como las de Cameron McCarthy (1994) y el multiculturalismo teórico –crítico de Kincheloe y Steinberg (1999) recogidos por Bueno Aguilar (2008), y ya comentadas en el punto 1.4, revelan las diferentes corrientes en las que la multiculturalidad se representa en otros países. A continuación tratamos de describir la diversidad con la que es vivida la multiculturalidad en otros países, como reflejo de la propia idiosincrasia y de la trayectoria de llegada a la inmigración (Llorent y Terrón, 2013).

Las estrategias para la integración de la diversidad cultural están aún por resolver. Creemos conveniente presentar algunas medidas que pretenden promover la cohesión social y proteger los valores de las minorías dentro de una identidad y pertenencia social común en otros lugares.

Fuente (2014) presenta el reclamo de los Estados Unidos a que los inmigrantes asimilen la cultura mayoritaria y rompan los vínculos de origen, a pesar de que los flujos migratorios posteriores a 1965 tienen una gran preocupación por mantener estos vínculos. No presenta una diferenciación con el modelo *Melting pot* o crisol de culturas, donde la heterogeneidad que compone la sociedad americana se homogeneiza. Las políticas educativas persiguen poder convivir dentro de una

sociedad multicultural justa y democrática en la que la identidad de pertenencia a la sociedad de acogida prevalezca por encima de la de origen, en el respeto a las raíces la unión de un modelo de vida común en una democracia que se revitaliza desde la multiculturalidad. Las políticas actuales en EEUU pasan por la actualidad en la elección del presidente Donald Trump en Noviembre de 2016. Celada (2016) apunta que no existe un claro plan de actuación en política migratoria por el presidente. Pero a pesar de ello las declaraciones y actuaciones del presidente apuntan que la seguridad nacional y la lucha contra el terrorismo justifican la política internacional, el aislacionismo y el uso de la fuerza justificada en política migratoria para salvaguardar la seguridad de sus compatriotas. Morgenfeld (2017) expresa que la actitud racista y xenófoba que mantiene el presidente Donald Trump se contradice al aprovecharse de la mano barata y trabajo en negro. A la vez se denuncia a los inmigrantes como causa de los problemas de carácter horizontal como son la droga, el crimen, la violencia y los robos. Así se desplaza los problemas reales de carácter vertical que existen entre clases sociales, en un país endeudado y que debe mantener la hegemonía de poder mundial.

Michalowski (2007) revela la importancia que se otorga al aprendizaje de la lengua y la acreditación de esta competencia como uno de los requisitos mas importantes para la integración. Cada vez son mas los países que, como Países Bajos, Francia, Alemania y Holanda, destinan innumerables recursos económicos en cursos de aprendizaje de la lengua de acogida, siendo multada la no realización de estos cursos.

Llorent y Terrón (2013) detallan dentro de las mas de 400 medidas adoptadas en Alemania para desarrollar la integración, en las que el aprendizaje de la lengua alemana se presenta con gran énfasis mediante diversos cursos con una duración de unas 100 horas. La incorporación eficiente en la sociedad se realiza mediante cursos para aprender el idioma, o la acreditación de la competencia lingüística.

Por otro lado, los cursos de orientación en Alemania poseen una gran relevancia ya que se imparten con contenidos básicos sobre la administración estatal y su estructura federal, sistema de partidos, la libertad democrática, la sociedad de bienestar, igualdad, tolerancia y libertad religiosa, siendo regulada la eficacia y calidad de estas medidas por una Comisión de Evaluación semestralmente y/o cuatrimestralmente. En esta línea de actuación, los cursos de ciudadanía como medio integrador en la sociedad de acogida son recogidos por los Países Bajos y Holanda. (Michalowski, 2007).

Llorent y Terrón (2013) presentan los proyectos encaminados a la aceptación y cohesión social, destacando que promueven la participación activa en la vida social y política, que son apoyados notablemente y que contribuyen a prevenir la delincuencia, violencia y adicciones.

Este mismo autor expone la importancia del papel de la mujer como pilar de la familia. Se considera la figura de la madre de gran relevancia para que las políticas de inmigración alemanas tengan éxito. Por su parte el Estado da apoyo a las madres a fin de dotarlas de seguridad en sí mismas y animarlas a participar en la vida en sociedad.





### 3.-EL DOCENTE ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

---



### 3.1.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO.

---

Las reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas, han llevado a la lógica consecuencia de modificar la formación del profesorado, y ésta que no se ha producido como cabría esperar. La propia tendencia de generar un determinado profesorado desde los CAPs ha propiciado identidades profesionales determinadas. Las fórmulas para cubrir las necesidades de la educación nos muestran dos visiones fundamentales en formación del profesorado: Estos modelos son, según Esteve (2008), por un lado, los modelos profesionales “*simultáneos*” en los que se dedica tiempo a la formación de conocimientos científicos que deberá impartir, así como las bases de formar actitudes y conocimientos psicopedagógicos a los docentes en habilidades a desarrollar en las aulas, modelo que en España se realiza para los docentes de primaria e infantil en las Escuelas de Magisterio. Por otro lado los modelos “*sucesivos*” que centran su interés en la formación científica de las licenciatura y la adaptación pedagógica para ejercer la labor docente, y cabe determinar hasta qué punto esta herramienta de adaptación y acceso a la profesión logra los objetivos psicopedagógicos para atender el tema que nos concierne de atención a la diversidad multicultural.

Las lagunas formativas, entre la formación recibida y la realidad a la que se enfrentan, descritas por Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988), continúan vigentes para la gran mayoría de los docentes. Se describen como:

- “Laguna de familiaridad”: hay una confusión entre lo que es la enseñanza con lo que debería ser. No se encuentra extraño en el aula y continúa las pautas en las que les forman;
- “Laguna de dos mundos separados”: la teoría con la que se forman los alumnos de magisterio entra en contradicción con la acción en el Centro escolar, el aula y los alumnos; y
- “Laguna de los propósitos cruzados”: referida al concurrir entre enseñar hacia una práctica docente o el mostrar la vida de las aulas y los Centros escolares para un aprendizaje de su formación.

Las conclusiones son que la gran mayoría de los docentes no son conscientes de estas lagunas, y muestran una actitud de aceptación de los procesos de formación sin una reflexión en sus prácticas.

Si bien estos modelos de acceso a la profesión son estructurales, la perspectiva de modelos de formación en los centros universitarios para la consecución de un cuerpo docente que asuma

responsabilidades a las que la realidad profesional le va hacer confrontar su preparación por las aulas universitarias y la práctica real como profesionales.

La práctica real de los profesores está marcada por la consecución de unos objetivos y metas que eran consecuencia directa de aquello que los padres y la sociedad esperaban se obtuviese del alumnado y sus hijos. Los profesores ejemplares que instruían a sus alumnos con conocimientos y pautas determinadas para mantener la disciplina y el buen funcionamiento de la institución escolar como maquinaria bien construida y engrasada, podría estar enmarcada en enfoques de profesores “*modélicos*” (Esteve, 2008), que desde su formación inicial son instruidos en una praxis demanda por la sociedad en momentos, situaciones y contextos históricos concretos. El ideal de un profesor que con su labor educativa marca la construcción de una sociedad mas plural y democrática. El grado de cumplimiento de objetivos según pautas y conductas preestablecidas por parte de los alumnos, era correlativo a la buena labor desarrollada por los docentes.

En los enfoques modélicos sustituidos por los enfoques “*descriptivos*” el profesor es alentado para la realización de su labor en líneas de trabajo sin que nadie le forme en recursos prácticos concretos. “*Su ejercicio docente es una reflexión de los aspectos socioeducativos en cada situación y contexto*” (Esteve, 2008.p. 29). La construcción de una identidad reflexiva marca fronteras de su acción, promoviendo el desarrollo del docente hacia una mejora continua a nivel profesional y en las interrelaciones con los alumnos y la comunidad educativa, constructora de necesidades socioeducativas e históricas.

“Unas modificaciones del rol del profesor, en las que las responsabilidades profesionales y exigencias de un mayor compromiso personal, constituyen un importante foco de malestar docente, de inquietud e incertidumbre profesional, porque todo cambio siempre se encuentra asociado a la controversia y al conflicto” (Bernal y García, 2008.p. 409).

El enfoque descriptivo goza de la transmisión de estímulos de superación continua ante las adversidades de la labor en las relaciones interpersonales, poniendo el énfasis en la mejora personal y profesional. El logro de la autonomía de los alumnos en el plano personal, cognitivo y social, potenciando sus individualidades y talento dentro del grupo.

De la misma manera la formación inicial de los docentes de educación secundaria arranca con las propias experiencias de enseñanza que ellos recibieron. Por esta razón los conceptos de educación formal, no-formal, informal y educación permanente han de ser adscritos a la formación inicial del profesorado, desde la teoría a la práctica.

¿Cómo podemos formar a los docentes de manera que unan su conciencia crítica, las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar estas realidades de forma democrática? ¿Cómo combinar todo esto con la ética de la preocupación por el alumno? El primer paso consiste en comprender lo que ocurre en las realidades de las aulas, las complejas, densas y a veces agotadoras experiencias cotidianas de los docentes. *“Toda propuesta de formación del profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece de sentido (...)”* (M.W. Apple, en D. P. Liston y K. Zeichner, 1993: 15-16)

Bretones (2013) (siguiendo a Liston y Zeichner. (1993), Zeichner. (1999) y Korthagen. (2010)) distingue a los alumnos que se forman para la labor docente en cuatro perspectivas o teorías según las expectativas que tengan de dicha formación inicial. Consideramos oportuno interrelacionar la formación con las perspectivas mencionadas, que son:

- Académica, tradicional o conservadora: la teoría pedagógica que se transmite en la formación inicial, se ve subordinada a una práctica docente que aboga por la transmisión de unos determinados contenidos culturales que se van a introducir en la práctica diaria. Perspectiva que cercana a la formación modélica del profesorado.
- Técnica o de eficacia social: se prioriza el dominio de una serie de habilidades, competencias o comportamientos docentes específicos, es decir precede teoría pedagógica sobre la práctica pedagógica. No hay un buen docente sin una buena base científica que ayuda a guiar la práctica.
- Reflexiva: pone el acento en el desarrollo de habilidades intelectuales y en la toma de decisiones prudentes en el trabajo del aula, pretendiendo una integración equilibrada de teoría y práctica. El docente forja su identidad desde la teoría y la práctica.
- Crítica o de reconstrucción social, que sin excluir los objetivos de las tres perspectivas anteriores los reduce a sus justos límites. Se da un paso más a proclamar la necesidad de una formación amplia del futuro profesor que incluya la dimensión moral, social y política o de compromiso con una sociedad más justa y la mejora de las condiciones laborales de los docentes (Bretones, 2013).

*“Humanizar la profesión”* (Hargreaves 1996, en Bernal y García, 2008) quizás sea la verdadera reflexión ante los enfoques de formación de los docentes en las aulas universitarias. Concepto que debe trascender a todas los comportamientos humanos y las interrelaciones que de ellas se derivan desde la conformación intrapersonal de los estudiantes y la sociedad en toda su integridad.

La visión humana de la profesión es protegida indudablemente desde perspectivas de los alumnos, a los que hay que tratar como seres humanos e hijos de unos padres que depositan en la institución escolar la confianza de la corresponsabilidad de coeducar a los hijos en sociabilidad y democracia. Y es el profesorado el que *“ha sufrido frecuentemente la atribución de los fracasos del sistema de educación”* (p, 411). Cabe preguntar si las reformas educativas han sido planificadas acorde a los cambios necesarios en formación de docentes, para lograr escapar a la presión de reformas legislativas. “Aptitudes y competencias en el dominio de recursos que permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situación y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismos” (Esteve, 2008, p.19).

Los planteamientos formativos de los docentes están cuestionados frecuentemente ante la realidad de su ejercicio. El contexto laboral donde ejercen su acción contienen una implicación personal muy enérgica, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores. Las circunstancias, las condiciones, el entorno y el ambiente que se reflejan en la teoría de un papel, encuentran un escepticismo de correlación hacia la práctica real.

La formación docente se encuentra ante el reto de una vieja y nueva realidad como la integración e inclusión de la multiculturalidad en prácticas interculturales. A ello habría que añadir la complejidad intrínseca a niveles educativos como la educación secundaria, donde algunos autores reclaman formadores experimentados, *“con dos dedos de frente, una amplia experiencia docente en el interior de un aula, y una idea muy clara de las groserías que un alumno de dieciséis años puede contestar en clase si uno se equivoca de mensaje y confunde la idea de sugerir con la de imponer”* (Esteve, 2008, p. 30). La realidad de formar a la persona de manera íntegra capaz de pensar, reflexionar, dar respuesta y proponiendo una continua reflexión de los procesos hacia una mejora constante. Todo ello no está reñido con una formación en la que se le capaciten con competencias y protocolos de actuación. E *“incluso parece lógico, que la formación inicial del profesorado debe presentar dos etapas: una antes de, y otra, inmediatamente posterior a la inserción en el sistema”* (Esteve, 2008, p, 417). Se defiende la formación teorizada o mentorizada de una práctica acumulada por los profesionales en la “sabiduría” de las experiencias que son adquiridas mediante un persistir constante del profesor que retorna desde su formación hacia las relaciones personales en la configuración de una identidad que testa las fórmulas de acción, buscando la solución en los mismos espacios de donde se genera el malestar.

En esta línea, cabría saber si lo que demanda la sociedad y las respuestas que la política educativa que se plantean en torno a la formación del profesorado guardan alguna relación. Es decir, saber si se producen los cambios de estructuras, modelos, técnicas y enfoques de la formación inicial a la par que los nuevos sistemas de enseñanza, que se ven ampliamente modificados en las últimas

décadas por un incesante cambio social. O si, por el contrario, las reformas que suceden en cualquier sistema educativo deben de ir necesariamente de la mano de una reflexión sobre el modelo de profesorado que se requiere, no solo atendiendo a una reflexión conceptual, sino al modelo de formación universitario.

En la historia de la educación española ha habido algunos tímidos intentos en lo siglos XIX y XX de regular la formación del profesorado de educación secundaria. Durante dos siglos, algunos de los precedentes históricos de la formación inicial de los profesores de secundaria en España fueron la *Escuela Normal de Filosofía* (1842), la *Cátedra de Pedagogía* de la Universidad de Madrid (1904), el *Instituto-Escuela* (1918), la *Sección de Pedagogía* (1931), los *Ayudantes Becarios* (1957-1962) y la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963-1970) (Gutiérrez, 2011, p, 99-101; Yanes, 2006). Hubo otro intento a finales del siglo XX, también fallido, y fue la propuesta del Grupo XV. En 1987 con motivo de la reforma de las nuevas titulaciones, el entonces Ministerio de Educación nombró diversas comisiones de expertos para que propusieran lo que después teóricamente constituirían las líneas directivas del currículo. El Grupo XV, propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación de un título de profesor de educación secundaria, instrumentada por medio de dos licenciaturas: una para profesores de educación secundaria obligatoria cuya formación sería por áreas y otra para profesores de educación secundaria pos-obligatoria, cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba, en definitiva, de dos licenciaturas de segundo ciclo para cuyo acceso se exigía previamente un primer ciclo de tres años donde se adquiriría los conocimientos científicos requeridos (Puelles, 2003, p. 32)

Pero realmente la institución que en este país ha tenido la atribuciones en la formación del profesorado de educación secundaria han sido los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). El ICE fue creado por Decreto 1678/1969 (BOE 176) de 24 de julio para cubrir las necesidades de la formación inicial y permanente del profesorado. Su andadura comienza en 1969, recogiendo a través de una serie de órdenes sucesivas a su constitución la responsabilidad para la formación de los profesores de educación secundaria. Desde entonces, la orden 14 de julio de 1971 ha regulado la formación inicial de los profesores de secundaria durante cuarenta años, a pesar de lo gratificante de la durabilidad, es negativo mantener una formación pensada para otra legislación educativa, en la que la composición del currículum es diferente de las que han transcurrido en cuatro décadas (Valle y Manso, 2012).

La Orden del 1971 clasifica las actividades docentes en los ICEs, y comenta que desde el momento de su creación, estos ICEs han venido desarrollando una amplia gama de actividades

docentes con el fin de cumplimentar las tareas que la Ley General de Educación les encomendaba. Por ello, la citada orden establece que las actividades docentes de los ICEs serán de tres tipos:

1. Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica(CAP) que habiliten para el ejercicio de la docencia de los distintos niveles educativos
2. Cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio
3. Actividades complementarias de difusión e información de la reforma educativa, innovaciones metodológicas y educativas, etc.)

El CAP debía ser un requisito indispensable para acceder a la profesión. Pero por motivos económicos, materiales y de falta de interés, fue considerado un mérito y no era obligatorio para presentarse a las oposiciones si se acreditaba una experiencia mínima de dos años. Quedaban excluidos de dicho requisito los licenciados en Pedagogía y Psicología.

Las trescientas horas del curso de postgrado que componían el CAP, estaba compuesto en dos ciclos, a) Ciclo teórico, compuesto por principios psicológicos y sociológicos de la educación; tecnología educativa y didáctica de la educación (150 horas) y b) Ciclo práctico, prácticas de intervención y observación que se debían realizar en un centro reconocido de secundaria (150 horas). Posteriormente se diseñó un curso del CAP más corto, dirigido a los profesores de Formación Profesional de 1º y 2º Grado, que comprendía también un ciclo práctico de 100 horas y un ciclo mixto de 80 horas de duración.

Como describe Gutiérrez (2011) hubo propuestas alternativas al CAP. La propuesta Grupo XV dirigido por J. Gimeno y C. Coll, que se dirimía en la formación de tres años de una diplomatura y otros dos años más con asignaturas relacionadas con aspectos psicopedagógicos y didácticos.

Por otro lado el Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS), en el que con un módulo teórico de 400 horas con aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos, más 200 horas de prácticas reales, daría una formación adecuada a los futuros profesionales. Este proyecto coexistió con el CAP durante sus dos años de vida. (Valle y Manso, 2012. Gutiérrez, 2011)

El Decreto de 20 de octubre de 1995 (BOE de 9 de noviembre de 1995) vino a sustituir al criticado CAP. En 1982 los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica quedaron desautorizados por el Ministerio de Educación, quedando en palabras de Esteve: una formación inicial del profesorado de secundaria inexistente (Esteve, 1997).

La novedad con la que se presenta este Decreto es el impulso que se le da a las prácticas como elemento vertebrador del curso de cualificación. La LOGSE ya señalaba que el curso de



especialización debería tener una duración mínima de un año y en todo caso, un periodo de prácticas docentes.

Las principales características de la formación recogidas en el Decreto fueron:

- La formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecido en la LOGSE.”
- Su valor profesional, es decir, por la obligatoriedad de realizar un curso de cualificación pedagógica de un año de duración para obtener un título profesional de especialización didáctica obligatorio para ingresar en el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.
- e La búsqueda del mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, entendida esta última como práctica profesional docente. De hecho se concibe el prácticum como el “componente formativo vertebrador del curso”
- La vinculación con las universidades a fin de asegurar el contacto permanente de la formación inicial del profesorado con el progreso en los diferentes campos y áreas del conocimiento científico y técnico y su vinculación con los avances de la investigación psicopedagógica y didáctica

Aún más corta fue la vida del TED, Título de Especialización Didáctico, que se conformaba por 48,5 créditos en el primer curso de formación con materias comunes, específicas y optativas. Adicionalmente incluía un segundo curso en el que se desarrollaban tres meses de prácticas y 12 créditos de formación referidos al ejercicio como docente y organización de programaciones de las materias. La llegada de la LoOEparalizó su implantación (Gutiérrez, 2011).

Mientras se desarrollaban diversos intentos de reformar el CAP por las distintas reformas educativas y cambios políticos, éste fue prolongando su vida hasta el curso 2008-2009.

La llegada del MAES parece dar algo de luz a la futura formación de nuestros profesores. Los acuerdos alcanzados para la realización de prácticas que interrelacionan la teoría formativa que reciben junto con la duración y contenidos de los mismos. En el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación inicial para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria (BOE nº 278 de 28 de noviembre de 2008), se indica que a partir del 1 de octubre de 2009 las universidades no podrán organizar el curso del CAP y será necesario cursar

un Master de formación pedagógica y didáctica como condición necesaria para acceder a dichos cuerpos docentes.

El plan de estudio de este Master se basa en la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Estas enseñanzas se estructurarán teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas. Con carácter general, han de ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales del Máster, incluido necesariamente el Prácticum. Las Universidades, que por su especificidad diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia, han de garantizar que el Prácticum tenga carácter presencial. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Estructura: 12 c genérico, 24c específico y 16c (prácticum mas TFG)

El plan de estudio del MAES se basa en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En estos planes podemos observar que la trascendencia de la diversidad educativa se encuentra tratada en 12 asignaturas, aludiendo a sus correspondientes competencias que en breve señalaremos. La profesionalización de la labor docente recibe en el MAES una consideración notable. Los créditos están estructurados en la enseñanza didáctica de las asignaturas que tendrán que impartir, así como las labores que los docentes han de realizar como orientación educativa, educación para la ciudadanía, TICs, salud e higiene, así como la innovación docente e iniciación a la investigación como recursos para la adaptación y mejora de trabajo diario.

TABLA 2. LISTADO DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MULTICULTURAL EN EL MAES. ELABORACIÓN PROPIA.

|   |   |
|---|---|
| <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias de Orientación Educativa</p> | <p>Competencias:</p> <p>CG4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.</p> <p>CG5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p> <p>Temario:</p> <p>PARTEIII. Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo.</p> <p>Tema 13. Introducción. De los modelos de déficit a los modelos ecológico-sistémicos y de Atención a la diversidad en contextos inclusivos.</p> <p>Tema 14. Desarrollo y NEAE</p> <p>Tema 15. Intervención psicoeducativa en NEAE</p> <p>Tema 16. Familia, Comunidad y NEAE</p> |
| <p>"Economía de la educación y la Cultura"</p>                          | <p>No hay competencias asociadas sobre atención a la diversidad.</p> <p>Temario:</p> <p>TEMA 7. DIVERSIDAD CULTURAL Y DESARROLLO ECONÓMICO</p>  |
| <p>Complementos de formación disciplinar en Orientación Educativa</p>   | <p>No hay competencias asociadas sobre atención a la diversidad.</p> <p>Temario:</p> <p>Tema 4. Protocolos y estrategias de actuación ante casos y demandas de atención a la diversidad, acción tutorial, orientación profesional e intervención en la mejora de la calidad de la acción educativa.</p> <p>Tema 5. Identificación y evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas de ayuda educativa (I): las dificultades de aprendizaje.</p> <p>Tema 6. Identificación y evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas de ayuda educativa (II): los trastornos del desarrollo y los trastornos graves de conducta.</p> <p>Tema 7. Elaboración de informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización.</p> <p>Tema 8. Trabajo con equipos docentes en atención a la diversidad y acción tutorial.</p>   |
| <p>Aspectos Socioculturales e Interculturales en el aula de idiomas</p> | <p>Competencias:</p> <p>-Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (Se entrena de forma moderada).</p> <p>-Competencias específicas</p> <p>-Adquirir y promocionar en el alumnado una consciencia intercultural.</p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Contenidos :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Introducción terminológica.</li> <li>-Aspectos socioculturales e interculturales en el MCER.</li> <li>-Aspectos socioculturales e interculturales en los diseños curriculares y en las programaciones didácticas.</li> </ul>  |
| Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad | <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad para conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones desde un punto de vista crítico, analizando la información presente en la sociedad sobre los y las adolescentes.</li> <li>-Capacidad para comprender el desarrollo de la personalidad de los adolescentes y las posibles dificultades que pueden afectar a su aprendizaje y desarrollo.</li> <li>-Capacidad para elaborar actividades de enseñanza basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.</li> <li>-Capacidad para identificar situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje. -Capacidad para planificar la actuación ante las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva ecológica y sistémica.</li> </ul> <p>Contenidos :</p> <p>Los contenidos de la materia se desarrollan en dos bloques:</p> <p>Hacia un modelo positivo de adolescencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Caracterización de la adolescencia como transición evolutiva y etapa del ciclo vital.</li> <li>-Cambios físicos en la adolescencia. La pubertad y sus repercusiones psicológicas.</li> <li>-Desarrollo social, afectivo y de la personalidad en la adolescencia.</li> <li>-Desarrollo de la identidad personal.</li> <li>-Desarrollo cognitivo: pensamiento formal y el laborioso aprendizaje de las formas superiores de pensamiento.</li> </ul> <p>El aprendizaje escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepciones y estilos de enseñanza y aprendizaje. - Los tipos de aprendizaje. Aprendizaje significativo.</li> <li>-La dimensión social del aprendizaje.</li> <li>-Querer aprender: la motivación y otros procesos emocionales que dan sentido al esfuerzo por aprender.</li> <li>-El desarrollo de competencias como clave del aprendizaje escolar.</li> <li>-La convivencia escolar como condición y meta de aprendizaje.</li> </ul> |
| Sociedad, Familia y Educación               | <p>Competencias:</p> <p>CE23. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>CE24. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.</p> <p>CE25. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>  |

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p>CE26. Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado.</p> <p>CE27. Conocer y comprender el papel educativo de la familia y su interacción con el entorno escolar.</p> <p>CE28. Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores de los adolescentes.</p> <p>Contenidos:</p> <p>I.- LA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA DE LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA. II.- DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS: Familia, escuela y cambio social.</p> <p>III.- LA FUNCIÓN EDUCADORA DE LAS FAMILIAS. La influencia de los estilos educativos familiares en el ajuste académico y social de los escolares</p> <p>IV.- PROFESORADO Y FAMILIAS La comunicación y la colaboración en los nuevos escenarios educativos de la sociedad actual.</p>   |
| Salud y género | <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocerá las principales limitaciones del paradigma biomédico para analizar la salud desde una perspectiva de género.</li> <li>-Identificará los problemas que está generando el androcentrismo en la salud de las mujeres.</li> <li>-Adquirirá competencias en la promoción a través de acciones colectivas de las mujeres incentivando el empoderamiento de las mismas.</li> <li>-Identificará los problemas psicológicos y físicos derivados de la violencia de género.</li> <li>-Será capaz de prevenir desde la educación, detectar precozmente y asistir a las víctimas de esta forma de violencia</li> </ul> <p>Contenidos :</p> <p>Bloque I. SALUD y GÉNERO.</p> <p>Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública</p> <p>Tema 1. Presentación. La perspectiva comunitaria y social (epidemiológica) de la salud.</p> <p>Tema 2. Características y Limitaciones del Modelo Biomédico. Cambio de Paradigma.</p> <p>Tema 3. Perspectivas de género en la salud. El androcentrismo en la salud.</p> <p>Tema 4. La promoción de la salud como respuesta integral a los problemas de salud desde el enfoque social.</p> <p>Tema 5. Programas de intervención en mujeres desde los distintos modelos de Educación para la salud.</p> <p>Bloque II. VIOLENCIA DE GÉNERO Dpto. Enfermería</p> <p>Tema 6. Construcción cultural de la desigualdad. Base de la Violencia de Género.</p> <p>Tema 7. Vínculos afectivos. El amor romántico y la V.G.</p> <p>Tema 8. Prevención de la VG. Educando en igualdad en la infancia y la adolescencia. Actividades para realizar en los Institutos</p> <p>Tema 9. Detección: Indicadores de Sospecha. . Protocolos: Buenas prácticas en el abordaje de la violencia de género.</p> |

Habría que destacar que como algo habitual en la implantación de los nuevos modelos de formación, han contado con la detracción y falta de cooperación por llegar a acuerdos a favor de los alumnos.

### 3.2.- ACTITUDES DEL PROFESORADO.

---

Garita (2014) reconoce y acepta la diversidad cultural como requisito para conocer a las personas y las sociedades. Gracias a ello se aprende una idiosincrasia particular que es reproducida en otros contextos.

La construcción de la "conciencia multicultural" describe la conciencia de los profesores; es la sensibilidad en cuestiones de pluralismo cultural en el aula. Es una visión de la diversidad cultural como una fuerza responsable que aborda cuestiones multiculturales en el plan de estudios, y en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Ponterotto y Pedersen, 1993).

¿Qué actitud ha de poseer un docente ante su grupo clase? Depende de

“El comportamiento que un docente manifiesta ante sus alumnos está siempre e inevitablemente relacionado con cómo percibe e interpreta el escenario educativo, y cómo se percibe a sí mismo y a los alumnos, con el significado que les atribuye y las expectativas que construye.” (Pérez, 2001, p. 146)

Madalena (2013) asocia la diversidad a la dificultad de lograr el control en el aula a causa de la conducta de algún tipo de alumnado. La diversidad es entendida como un acto tridimensional que abarca al docente, alumno y contexto espacial-temporal en el que se desarrolle el proceso de intercambio enseñanza-aprendizaje.

Para Leiva (2004) la actitud multicultural supone crear espacios de respeto a las diferencias humanas y sociales. Implica igualdad e inclusión educativa que admita construir condiciones positivas de convivencia. Es decisivo originar espacios plurales de identidad personal y cultural, el docente ha de convertir las aulas en espacios de enriquecimiento personal y global

Siguiendo a Leiva la actitud del docente ha de ser la de un intelectual comprometido en la mejora social que fomente y promueva aprendizaje adaptados a los avances y cambios de la sociedad.

Sarah (2014) determina lo importante que son las actitudes de los docente ante la diversidad cultural, y la función de estos es construir ciudadanos democráticos, respetuosos y solidarios. Marcelo (2008) presenta que la actitud de un profesor en una sociedad cambiante y compleja, supone ver a los profesores como “expertos adaptativos” y personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Igual de importante son las habilidades a

desarrollar ante un saber, así como saber combinar la competencia con la capacidad de innovar y la reflexión sobre la propia conducta.

Los docentes han de plantearse cuestiones ¿Cómo son mis actitudes diarias y hasta que punto se alejan las actitudes de los valores que acostumbro a defender en público? ¿Cómo afectan mis actitudes y convicciones en mis alumnos? ¿Qué debo cambiar para que mi práctica educativa se coherente con una educación intercultural?. Y ante la formación permanente plantean al docente la cuestión ¿Que grado de formación multicultural posee antes y después de recibir la formación? Y ¿Piensan que están bien formados ante los retos de la diversidad cultural?. Para Salas (2012) el docente es el actor al que de repente le cambian el escenario, y puede optar por seguir recitando en latín, o renovar su discurso y adecuarlo al nuevo marco. A finales del s. XX Aguado (1996) presentaba el fracaso de la escuela y el profesorado en su escasa formación en competencias interculturales entendidas en habilidades comunicativas y sociales de intercambio (cultural y artística). Se muestra el principal problema para la integración de los alumnos inmigrantes el idioma y la ubicación en cursos inferiores a su estadio evolutivo. También hay que apuntar la falta de materiales, apoyo institucional y directrices sobre las que apoyarse para atender la diversidad cultural. Ortiz (1995) agrupaba las opiniones de los docentes ante la atención a la diversidad como trabajo añadido al que han de dedicar un gran esfuerzo, son un conjunto de problemas que generalmente les produce preocupación, frustración, angustia y para lo que necesitan una formación y/o reciclaje.

¿Qué compone esa actitud multicultural? Lo compone la presencia de alumnos inmigrantes como un hecho que ha aumentado la diversidad, en un multiculturalismo ya existente. Los inmigrantes son una nueva problemática para la cultura de acogida, y el idioma castellano se presenta como uno de los principales problemas.. Salas (2012) describe que, los docentes con mayor sensibilidad a la diversidad, son aquellos a los que no les supone cambios importantes para su quehacer profesional diario. La presencia de docentes con una actitud mas receptiva, y con mayor respeto al valor de la diferencia, es la referencia pedagógica de un análisis efectivo de las diferentes cuestiones multiculturales que se ponen en juego cuando el estudiante inmigrante acude a la institución escolar.

A pesar de que la gran mayoría de los profesores no manifiestan actitudes de xenofobia y racismo, y de que los alumnos inmigrantes son aceptados igual que a los autóctonos; Leiva (2012) presenta que existen planteamientos de selección de docentes por cuestiones administrativas en contra de una elección argumentada a los problemas y necesidades reales para poner en marcha los programas que atiendan estas demandas.

Aguado (1996) exponía la existencia de la rigidez administrativa y burocrática para confeccionar recursos personales, pedagógicos e interdisciplinarios para dar respuesta a la demanda de los inmigrantes por parte de los docentes. Una problemática que en Aguado (2012) continúan presentes, y se caracterizan los principales problemas en las dificultades de alcanzar un óptimo rendimiento por las trabas que presentan por el nivel lingüístico y el historial académico, ello supone la principal causa del rendimiento escolar e integración a nivel académico, social y profesional.

Por otro lado se encuentran numerosas actitudes de inhibición y pasividad que revelan que: ante esta realidad de diversidad cultural, los datos son negativos si lo que realmente la institución escolar desea es convertirse en espacios donde aprender a convivir sea una práctica pedagógica primordial (Leiva, 2012). Cuestión que retomaremos en el capítulo 3.4 para exponer las causas y motivos de estrés docente al enfrentarse a esta realidad.

Aguado (2008) señala en la misma línea que Aguado (1996) y Merino (1991) que actualmente otros ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda son:

- La clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.).
- El conocimiento de las culturas y las competencias pedagógicas para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos.
- Ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Leiva (2012) presenta que la instalación estable en España de las familias de inmigrantes ha originado un incremento de la población y una casuística nueva en su segunda generación. Es por ello que se destaque las conclusiones acerca de la formación inicial y permanente del profesorado ante esta nueva realidad, donde un 89,58 % demandan la necesidad de actualizar su formación ante los retos de la educación intercultural. Los docentes poseen una buena actitud, disposición y voluntad de formarse en competencias interculturales a fin de promover prácticas de buena convivencia intercultural en los centros educativos; A pesar de ello, los docentes solicitan campañas de sensibilización e información sobre la migración y sus fenómenos sociales, culturales, políticos, etc.

Según las conclusiones del estudio de Salas (2012) los docentes poseen unas actitudes ante el reto de la multiculturalidad que pueden ser clasificadas según:



- Relaciones de convivencia
- Medidas para la integración
- Obstáculos que presentan la lengua y la cultura
- Emplazamiento de los docentes y administración por la formación multicultural
- Relevancia de la participación familiar, así como la comunidad educativa y el contexto.
- Importancia de contextualizar el currículo
- Necesidad de proveer de recursos materiales

Castiblanco, López y Valenzuela (2014) determinan que la actitud multicultural del profesorado tiene tres aspectos de fondo que se exteriorizan en sus emociones. Estas parten desde:

- Aspectos motivacionales y las emociones que regulan lo que se siente y motiva al docente.
- Aspectos cognitivos que son conformados por lo que se cree o piensa acerca de la multiculturalidad.
- Aspectos contextuales que inciden en la mediación de los sistemas de interacción que se producen en las relaciones intra e inter personas.

Estos aspectos originan el reconocimiento de emociones propias y del otro. Y son aspectos auto-regulatorios de la comunicación, las relaciones y las situaciones de convivencia favorables en los espacios educativos.

A continuación es interesante exponer la percepción de los docentes ante los retos diarios de Essomba (2007):

- *Problema añadido:* debido a que muchos de los alumnos inmigrantes fueron instruidos en un tipo de docencia dirigida a un grupo homogéneo de alumnos, la llegada de estos alumnos culturalmente distintos, se convierte en una situación con requerimientos de atención a la diversidad muy específica. El esfuerzo de los docentes supone una actitud de no excluir ninguna situación educativa que se desconozca. Es necesario una actitud de superación que generalmente no es hallada en los docentes. A pesar de todo, generalmente la actitud de algunos docentes es requerir al alumnado adaptarse a la nueva situación.
- *Impotencia profesional:* Como sentimiento ante una formación superficial y que no se corresponde con la realidad. La idealización de su labor docente se frustra al no lograr

los objetivos que se marcan. Generalmente es un profesorado con apariencias de hastío profesional y en el peor de los casos supone estrés, depresiones, bajas laborales.

Existen una cantidad de docentes que permanecen en la creencia de no ver la necesidad de realizar actuaciones con respecto a la diversidad cultural y las lenguas de origen. Carecen de una Educación Intercultural en profundidad que les guíe en la realización de intervenciones adecuadas para enriquecer las aulas y la escuela.

Los docentes perciben que es necesario dedicar más tiempo y esfuerzo a la realidad multicultural, así como un mayor apoyo por parte de la administración en formación y recursos. Soriano (2002) y García et al. (2010) presentan dos percepciones de los docentes ante esta realidad:

- *Sentimientos negativos*: Son localizada en algunos docentes las situaciones de desprecio hacia los alumnos de culturas diferentes. Estos docentes distinguen el currículo académico, relegando la actitud de educación intercultural a un segundo plano que no ha de afectar a la vida diaria de la escuela.
- *Sentimientos de contraprestación*: Los *docentes ejemplares* procuran en su práctica profesional impulsar actitudes y valores de respeto. La tolerancia y enriquecimiento cultural es parte de su labor pedagógica como profesional de la educación.

Leiva (2012) considera que cada vez hay más de docentes que asumen una actitud de educación multicultural en la institución escolar. Ilustran a los alumnos en valores de tolerancia, respeto y convivencia dentro de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad, a fin de evitar situaciones de discriminación o desventaja educativas.

Aguado (2008) reconoce el discurso positivo y enriquecedor de la diversidad en el cuerpo de la docencia, pese a ello la realidad de las aulas es percibida como algo problemático. Este déficit es asociado a la falta de conocimiento lingüísticos y académicos. Los conflictos y las difíciles relaciones con las familias dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje. Los sentimientos de confusión e impotencia son traducidos en demandas de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar con garantías situaciones que generalmente tienen carácter compensatorio.

Los docentes conservan una actitud de necesitar la implicación y participación de las familias como medio para hacer frente a las desigualdades sociales. El éxito académico de los inmigrantes es percibido por los docentes como propios, derivando las responsabilidades de los fracasos a las capacidades del alumno y a la situación de/con familiar.

Con Leiva (2012) y Aguado (2008) podemos desarrollar tres categorías de docentes según la actitud que mantienen en el enfoque pedagógico intercultural llevado a cabo en sus aulas:

- Docentes que perciben la existencia las culturas minoritarias en las aulas como una dificultad para la integración. La multiculturalidad es un lastre para alcanzar los objetivos de competencias en el resto de sus alumnos.
- Docentes con una *actitud de mayor sensibilidad y apertura a la diversidad* cultural, éstos no creen que ello suponga la necesidad de realizar grandes cambios en el currículo y su labor docente.
- *Docentes con actitud comprometida* con los principios de interculturalidad. Dispuestos a un continuo proceso de investigar y modificar sus prácticas pedagógicas, atendiendo y respetando el valor de la diferencia.

¿Porqué una sensibilidad del docente ante la multiculturalidad puede mejorar el asunto? Es una de las paradojas de la postmodernidad de Hargreaves (1996), en los desafíos de la actual escuela con las contradicciones y dificultades hacia las que se enfrenta el docente en la atención de la diversidad que compone el grupo. La adecuación continua de los contextos en los que debe ejercer su profesión le exige una formación continua, flexible, con capacidad de autoaprendizaje y de adaptación a las organizaciones que desafían las estructuras burocráticas y balcanizadas.

Leiva (2004) presenta la adquisición de un actitud multicultural favorece la impartición de contenidos disciplinares relevantes que ayudan al alumno a conocer y comprender su entorno. Se experimenta las transformaciones de la sociedad, propiciando reflexiones para resolver conflictos en diferentes contextos (Leiva, 2004).

Montero (2000) introduce los procesos de decisión responsables sobre el currículum y evaluación de los alumnos. En estos hay que asumir el riesgo de posibles manipulaciones y controles que puedan desvirtuar la incertidumbre moral sobre la que se construye la sociedad. Advierte de los riesgos de la autoindulgencia, egocentrismo y narcisismo en los que la actitud del profesorado puede decaer. Y se sobrecarga el currículo con gran diversidad de temas actuales resucitando contenidos nacionales de carácter etnocéntrico, xenófobo y academicista, ante el miedo de la globalización.

La actitud de la docencia debe estar marcada por el concepto de sociedad del conocimiento, aceptar la multiculturalidad y el modelo educativo adaptado al cambio social. Se ha de retomar el origen de las relaciones con el otro. Por ello, partir de la humanidad con sus características propias

de diversidad y posibilidad de convivir en medio de las diferencias modera la actitud positiva del docente.

Podemos concluir con Castiblanco, López y Valenzuela (2014) que la actitud deseable en un docente pasa por preparar al alumno en el manejo de su propia vida, emociones, decisiones y reacciones. La educación multicultural ha transmitir el sentido de la vida, la existencia, la comprensión de otras culturas y saber convivir en medio de las diferencias

---

### 3.3.- NECESIDADES FORMATIVAS.

---

García (2005) presenta que ante la nueva realidad multicultural es preciso abordar la formación inicial de los futuros docentes. Es necesario abordar desfases en los planes de estudios de los futuros profesionales, con las demandas de la institución escolar, la sociedad y la realidad escolar. Se han de poner de relieve las lagunas de formación inicial y permanente junto a los cambios legislativos. Los centros de formación de profesores orientan la formación ante una incesante transformación de sistema educativo, lo que les conduce a trabajar por ensayo y error. Es necesario el conocimiento de la realidad, las fuentes de las que surgen la diversidad, conocimiento del origen de las realidades escolares y adquisición de competencias que les permita desarrollar autónomamente planificación de estrategias y recursos para atender a los alumnos en su labor diaria.

La formación de los docentes ha de estar impregnada por el desarrollo de una profesión de transmisión de valores, actitudes y ser ejemplos para sus alumnos (Isacc, 1994). Ejercer esta función en aulas multiculturales, precisa realizar actuaciones de educación intercultural. La diversidad es una temática “que conmueve las nociones, las experiencias y las instituciones que hemos heredado después de más de doscientos años de modernidad y, muy especialmente, las vinculadas a nuestra manera de entender la educación” (Terrén, 2004, p. 21).

Creemos que cuando se demanda del profesorado actuaciones hacia la multiculturalidad, suele materializarse desde las cuestiones que Márquez (2004) se plantea y que recoge Aguado (2008): ¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?, ¿cómo lograr el contacto con las familias de alumnado inmigrante extranjero?, ¿cómo evitar su absentismo escolar?, ¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos? o ¿cómo integrar su cultura en la escuela? ¿Cuáles son los supuestos que han de regir la Formación Permanente del Profesorado?. Y con Calatayud (2006) podemos añadir ¿Cuál ha de ser el modelo pedagógico para formar inicial y permanentemente a los docentes de educación Secundaria y Bachillerato?

Se encuentran discrepancias a cerca de que formación de los docentes es la óptima para atender las diferencias culturales y las minorías étnicas. Es por ello que necesitemos esclarecer la terminología sobre educación multicultural/intercultural a nivel conceptual, que generalmente se presenta difusa (Soriano, 2001; Díez, 2014). La formación multicultural se sustenta en la diversidad social y cultural que los docentes sean capaces de trasladar desde su formación universitaria a las aulas donde ejercen su trabajo. A pesar de ello, la mayoría del profesorado en ejercicio en la actualidad no ha sido formado en la heterogeneidad cultural que compone la realidad social actual (García y Goenechea, 2009). La formación del docente debe reconceptualizarse, no solo es formar a los alumnos. Supone implicar padres, maestros y otros miembros de la comunidad para construir una base sólida de formación intercultural desde institución educativa.

Sin perder de vista el objetivo de estudio, los retos que en formación multicultural presentan los docentes de la provincia de Sevilla, Yanes y Ries (2013), muestran que la formación del MAES en sus dos primeras ediciones detecta en los futuros docentes algunas carencias, como la falta de coordinación en cuestiones de temario repetido en asignaturas que no tenían ninguna similitud entre ellas. Otra carencia hace referencia a la formación de competencias, destrezas, actitudes y habilidades para ejercer la profesión docente. Marcelo (2009), presenta que las actitudes de los docentes de Secundaria y Bachillerato ante la diversidad cultural indican la necesidad de formación en actitudes.

Los los retos, dilemas y propuestas para la formación del profesorado en enfoques interculturales estudiados por: de la Cerda. (2013), Alsina, y Giráldez. (Coords.) (2012), Leiva. (2012), Ferrandis, Grau y Fortes (2010), Marcelo, (2010), Aguado Odina, T. (2008), Essomba. (2008), Calatayud. (2006), Onrubia. (Cord.) (2004), García. Et al (2003), Monter. (2000) y otros, giran en torno a formación de las carencias que con más frecuencia demandan los docentes en las aulas y los alumnos del MAES en Sevilla<sup>6</sup>, estas pueden ser categorizadas en:

- -Formación dirigida en el sitio y para el contexto donde ejercen su labor.
- Formación en construcción de un currículo intercultural
- Formación tutorial
- Dimensiones cognitivas (técnicas y científicas), éticas, actitudinales, control de emociones, procedimentales y mediadoras.

---

<sup>6</sup> Teniendo en cuenta los estudios realizados por la ANECA y la investigación de Yanes y Ries 2013.

- Formación en redes virtuales de aprendizaje.
- Formación en inclusión y para todos los docentes (comunidad educativa)
- Formación y promoción de participación de la familia como comunidad educativa.

Peñalva y Soriano (2011) en Leiva (2012) apuntan a la necesidad de la formación de los docentes “ajustada y contextualizada” a la realidad diaria en cada escuela. Una formación dirigida en el sitio y para el contexto. El contexto del centro tiene una gran significatividad para realizar un proyecto educativo (PE) que de solución a las necesidades reales, y este documento ha de reflejar la atención a todas las circunstancias que se presentan en el Centro. Los principios pedagógicos y valores de la educación intercultural han de ser debidamente realizados teniendo en cuenta todas estas circunstancias.

Las propuestas curriculares que Ferrandis, Grau y Fortes (2010), a las que se le dedicará mas tiempo en el capítulo 4, presentan la elaboración por departamentos las necesidades reales de acciones formativas, partiendo de un análisis de la situación de partida, que exponga los objetivos y medidas acordes a los recursos disponibles.

Aguado Odina (2008) llama la atención de reflexionar sobre la práctica docente asumiendo la autocrítica. Y es necesario que la formación esté bien canalizada, y que llegue a tiempo a los Centros, para aplicar estrategias pragmáticas que logren capacitar y alcanzar los objetivos concretos del aula y del Centro. Las actividades formativas han de tener un seguimiento y evaluación a fin de contrastar la efectividad de la misma. Aguado (2008) precisa que la formación inicial de los docentes no engloba una formación de competencias interculturales capaz de atender la diversidad de familias y estudiantes. Y observa que, el currículo de la formación inicial y permanente comprende enfoques interculturales con contenidos y prácticas opcionales y/o sesgadas.

El currículo ha de ser construido según Calatayud (2006) impulsando contenidos de tolerancia, cooperación y solidaridad hacia hábitos de disciplina para la convivencia armónica que han de ser iniciados desde la propia formación universitaria y la formación permanente. Una formación actualizada y continua a nivel científico y didáctico. Para ello Montero (2000). Incorpora en la formación de los docente cuestiones relacionadas con la diversidad cultural, de tal manera que sea capaz de elaborar los recursos culturales para los alumnos que concurren a las aulas; y considera de interés la inclusión de criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Creemos que los docentes necesitan una fundamentación teórica y de conceptual de educación intercultural, tanto en su formación inicial como permanente. El conocimiento de las migraciones

es una prioridad para comprender y dar respuesta a la presencia de alumnos inmigrantes. El desconocimiento de esta realidad revierten en actitudes sociales de rechazo, prejuicios, exclusión social, marginación, racismo, xenofobia, etc. El currículo intercultural ha de incluir contenidos relativos a la diversidad cultural y etnias minoritarias, paliaría muchas actitudes detestables.

Ha de existir una formación en dimensiones cognitivas (técnicas y científicas), éticas, actitudinales, control de emociones, procedimientos y mediación. Y uno de los objetivos de la formación de los docentes es dar respuesta a las inquietudes prácticas y reales que se les plantea el desarrollo de la práctica intercultural, así como en la gestión de la convivencia escolar, compuesta por una diversidad cultural contextualizada. Con Leiva (2012) y Aguado (2008) podemos distinguir dos dimensiones en la formación de los docentes:

- *Dimensión actitudinal*: Los profesores han de adquirir una formación multicultural para presentar actitudes de valores educativos de respeto, tolerancia y democracia. Para ello se propone el trabajo de estudios de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales. Una *dimensión ética* de la formación intercultural, que profundize en la visión moral individual del docente. Otra estrategia adecuada es la creación de seminarios de reflexión y comunidades de aprendizaje, es una formación de profesores en los propios Centros educativos.
- La *dimensión emocional*: el conocimiento de las emociones expresadas por la diversidad cultural nos ayuda a comprender los sentimientos que hay tras las emociones. El conocimiento de esta diversidad de emociones muestra que las diferencias pueden ser menores.
- La *dimensión procedimental y/o metodológica*, como herramienta imprescindible de trasladar los principios de la educación intercultural con “habilidades, destrezas y capacidades” prácticas. Criterios claros para la gestión de los conflictos. (Leiva, 2012).
- Por último la *dimensión mediadora* como competencia para la mejora de la convivencia escolar, “aunque no pueda actuar tal y como se entiende en el ámbito de la educación no formal y en el entorno de los profesionales de las ONGs que trabajan para la inclusión social de la población inmigrante en la sociedad de acogida”.

La escuela se convierte en un lugar de encuentro entre personas con gran pluralidad de intereses, y aquí es donde se ha de procurar una convivencia con valores pedagógicos de democracia, solidaridad y participación; para ello, la integración social ha de favorecer la interacción cultural de inclusión educativa, equidad e igualdad. El artículo 27 de la Constitución Española declara el

pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios de convivencia , derechos y libertades fundamentales, desarrollado en la LOE (art. 13.3) y en la LOMCE en el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas de los alumnos. La educación emocional es complementos indispensable para el desarrollo cognitivo y es la herramienta de prevención y solución de problemas de convivencia. La expresión de los sentimientos es una verdad incuestionable donde la educación de las emociones parara los alumnos y docentes, y supone una mejora en sus relaciones sociales y familiares, con trascendencia fuera de los límites de la institución escolar. Existe un estrecho vínculo entre emoción y pensamiento en la base de las actividades humanas, independientemente de la cultura o lugar de procedencia:

“La protección de sus sentimientos, emociones, autoestima, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, requiere un reconocimiento de su singularidad, de su identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particularidad cultural como elemento constitutivo y su derecho a integrarse en la sociedad global con independencia de su origen, cultura y/o creencias” (Canga, y Peña, 2010, p. 202).

| <b><u>DIMENSIONES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES EN MULTICULTURALIDAD</u></b>  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| <b><u>DIMENSIÓN COGNITIVA</u></b><br>Conocer las diferentes culturas que poseen los alumnos a fin de desarrollar competencias <u>aptitudinales</u> que atiendan la diversidad cultural | <b><u>DIMENSIÓN ACTITUDINAL</u></b><br>Adquirir valores educativos de respeto, tolerancia y democracia. Los estudios de casos, seminarios de reflexión y comunidades de aprendizaje son herramientas muy interesantes | <b><u>DIMENSIÓN EMOCIONAL</u></b><br>Saber interpretar los sentimientos que hay tras las emociones beneficia a comprender la diversidad cultural. | <b><u>DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL Y/O METODOLÓGICA</u></b><br>Habilidades, destrezas y capacidades prácticas necesarias para trasladar una educación intercultural | <b><u>DIMENSIÓN MEDIADORA</u></b><br>Como competencia de gestión de conflictos para mejorar la convivencia escolar. |

FIGURA 9. DIMENSIONES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES EN MULTICULTURALIDAD. FUENTE LEIVA (2012). ELABORACIÓN PROPIA.

Los docentes según León (2005) han de tener conocimientos de la cultura y el idioma, a fin de contribuir a la incorporación óptima del alumnado al sistema educativo. Para ello han tener herramientas claras de estrategias ante las situaciones de choque cultural e idiomático. Se ha de proporcionar formación a los docentes para que sean conductores de participación ciudadana y acceso a los servicios que tienen derecho los extranjeros



Para Aguado (2008) la formación de los docentes promueve un enfoque intercultural de cooperación entre Centros, mediante redes de intercambio profesional de la educación. Se ha de quebrar el aislamiento de los Centros ante una realidad que abarca a todos los Centros, y trabajar el empoderamiento de las actitudes y percepciones del docente. La formación en redes virtuales, seminarios y encuentros de aprendizaje reflexivo, entre docentes de otros países ofrecen la aparición de actitudes de mayor complicitad y empatía en el fenómeno migratorio, así como la utilización de seminarios de educación intercultural. Se abren espacios de autocritica y reflexión de los métodos pedagógicos utilizados.

Pensamos que es necesario una óptica de la formación continua como aumento de las competencias interculturales, atendiendo a aptitudes y actitudes de “saber”, “saber hacer” y “ser” atendiendo a la visión más personal de la educación, todo ello desde el docente, en posesión de conceptos de alteridad y empatía como valores para reconocernos como iguales.

Leiva (2012) define que la formación intercultural está basada en competencias que implique a todos los docentes de manera general, no se ha de producir de manera aislada. La educación y la formación intercultural es un compromiso de todos. Y hay que añadir que esta formación ha de contar con el apoyo y respaldo de las familias. Sólo de esta manera habrá una buena construcción de un modelo intercultural.

La superación de los fracasos escolares atribuidos a la situación familiar y a su escasa participación haremos referencia amplia en el apartado 4.3. Aquí trataremos el planteamiento de la relaciones familiares con la escuela como factor de éxito académico. Acercar la cultura escolar a las familias es participar de una educación intercultural.

---

### 3.4.- ESTRÉS LABORAL DEL DOCENTE.

---

Santiago y Otero-López (2005) señalan que en la década de los 50 Richard S. Lazarus comienza a clarificar los aspectos claves en el avance del conocimiento del estrés. Las dimensiones de los efectos psicológicos por los agentes que lo causan y la interpretación que por los agentes expuestos a estos estímulos empiezan a clasificarse. Se comienza a trabajar en la paliación, prevención y/o formación para no caer o superar tales efectos. La clave de estos estudios se fundamenta en que la aparición del estímulo estresante por sí solo, no es suficiente para que se produzca. La dependencia de que el estímulo afecte de una manera determinada, depende de los rasgos y respuestas personales del individuo, o colectivo, que esté bajo estímulos estresores.

Campoy y Pantoja (2005) presentan que, las yuxtaposiciones culturales y las expresiones de la diversidad en las aulas de Educación Secundaria sugieren múltiples actitudes en los docentes y

alumnos. Así pues, los retos de la convivencia democrática y solidaria en una realidad multicultural, presenta unos retos pedagógicos y sociales de interculturalidad que en los sistemas educativos antiguos de homogeneidad, exclusión social y adaptación a una cultura de acogida, eran cuestiones que no se consideraban.

Hoy en día el sistema educativo pretende incluir, integrar y dar respuesta a la totalidad de necesidades presentadas por alumnos sin discriminar su procedencia, su cultura y el momento en el que se incorpora al sistema educativo.

Esteve (2001) y Bernal (2008) presentan que los docentes han de estar mejor formados ante la exigencias de una educación en una sociedad postmoderna en un continuo cambio. Leiva (2008) añade que los docentes han de atender a la diversidad inherente al ser humano en modelos curriculares, atendiendo a factores físicos de diversidad de sexo en su dimensión biológica y psicológica; así como los aspectos socioculturales que representan costumbres, valores, creencias, hábitos diferentes. Los retos ante los cambios en la cronología de edad y su desarrollo corporal que afecta a los procesos psicológicos e interrelaciones sociales. Podemos responder con Torres (2006) que “es sabido que quien más conocimientos posee es quien mejor divulga y transmite la pasión por la cultura” (p.37).

Este mismo autor nos informa de que, los requisitos para ejercer la profesión docente en Educación Secundaria en España, poseía la temporalidad mas corta de Europa, y ha sido paliado por el MAES, que cuenta con una honda formación tanto en la teoría y la práctica. Así pues, lo impopular del acceso a la condición de funcionarios donde se saben seguros en su puesto de trabajo y las ventajas con las que cuentan, son un atractivo para ingresar en el cuerpo docente. Queda olvidada o relegada la importancia de la vocación, situando a los que la eligen en su primera opción como extraños. La formación para menguar los riesgos de ansiedad y angustia que generan la profesión son acometidos implícitamente con la ejecución de las competencias en las que son formados.

A los docentes les afecta mantener una constante actividad directa con personas y la relación de ayuda que tiene su profesión. Todo ello, refleja la necesidad de proveer de herramientas para conducir con éxito la conducta del docente. Generalmente encontramos en los docentes la frustración por los esfuerzos realizados para atender esta realidad. Y podemos determinar un perfil muy vulnerable caracterizado por personas con un alto grado de autoexigencia, baja tolerancia al fracaso, necesidad de la excelencia, perfección y agradecimiento a su quehacer.

Queremos introducir la aparición del termino síndrome de Bournet y su traducción como profesional “quemado”, que identifica al profesional con las sensaciones que procesa ante el

fracaso y su estado de agotamiento, la falta de energía y recursos para afrontar dichas situaciones. Los profesionales que padecen los síntomas del síndrome de Bournet no saben relajarse ni disfrutar de los retos que les presenta su ejercicio laboral, y mucho menos en su vida privada. Se produce una correlación que les resulta difícil de romper.

Leiva (2008) y Esteve (2001) presentan el origen de los miedos en los docente noveles en la incapacidad de mantener la disciplina, organizar la clase, recursos metodológicos y estrategias adecuadas a cada situación. Se puede señalar también la inseguridad de dominar la materia, contradecirse, quedarse sin el material necesario para defender de manera airosa las situaciones complejas el origen de estos miedo; todo ello unido a tener que planificar según las diferencias individuales y culturales, que sitúan al profesorado con emociones de angustia y ansiedad. Podemos añadir la agresividad en comportamientos y enfrentamientos ante la autoridad del profesorado, así como un vandalismo destructivo dirigido incluso a las propiedades de los profesores o la persona física por parte del alumnado, como parte de los motivos que frustran e incapacitan a los docentes a ejercer con pleno desarrollo su profesión. Las respuestas de estos son el rechazo y las bajas laborales por depresión.

Ortíz (1995) presenta imágenes de docentes pasotas, con pensamientos y soluciones únicas para resolver situaciones diversas. Se produce un desincentivo por la profesión suscitando individualismo, y es sofocado con el trabajo en equipo que en algunas ocasiones genera una mal sana competitividad. Por otro lado, el escepticismo, la banalización y la sobre carga de funciones atribuida, presenta enfrentamientos internos con respecto a lo que se le exige y debería de ser su profesión. Y el ejercicio profesional de los docentes remitido a trabajar con los referentes tecnocráticos que marca la ley.

Todo este crisol de situaciones que son germen del malestar docente es liberado, como expone Esteve (2008) con una determinada práctica de soluciones silenciosas para defenderse. Los debutantes en las aulas escolares experimentan el *desconcierto o insatisfacción* con lo que esperaban, como principal problema apunta la escasa formación en psicopedagogía de la adolescencia. La formación psicopedagógica que se presenta no está acorde, así como la escasa formación a nivel práctico de la realidad de la Educación Secundaria y Bachillerato, para la que imparten los conocimientos los formadores de futuros docentes. Los docentes aplican mecanismos de *inhibición*, aunque quieran ser docentes estupendos necesitan sobrevivir para no ser esclavos de la profesión. Otros docentes presentan problemas psicológicos de auto-culpa por tener que realizar estas maniobras de defensa.

Otra manera de *huir* de los problemas y las situaciones conflictivas es una huida solicitando destinos mas cómodos. Las alternativas laborales son escasas o nulas, por lo que el deseo de abandono se enquistas. La respuesta para reducir esta tensión se produce en forma de *absentismo* físico, bajas médicas e incluso absentismo mental. El *agotamiento* físico permanente llega a ser motivo de baja por depresión, así como la *ansiedad* que retroalimenta el estrés por magnificar su situación cuando los demás también están igual, o la propia invención de problemas que a veces son imaginarios (Ortíz. 1995). Habría que poner de relieve que el entusiasmo de los primeros años de profesión decae, es una muestra del efecto que causa la institución escolar en las actitudes y comportamientos de los docentes. La *depreciación del yo* docente proviene del desconcierto o la baja formación para adquirir o modificar planteamientos de un modelo ideal de docente que han interiorizado. Esta depreciación del yo conlleva bajas psiquiátricas. Comienza así en el docente la reacción depresiva, y que deriva en un estado de permanente ansiedad que puede producir neurosis reactivas y depresiones. Es significativa la visión que los alumnos poseen de los docentes según Ortíz (1995)

“En relación con los alumnos, muchos conflictos suelen estar debidos a la distribución de las cotas de poder. El docente se ve como el que impone la ley. No son pocos los alumnos de secundaria que presentan la cognición del profesor como un enemigo a domar” (p. 34).

Creemos que vincular la docencia con una profesión de alto riesgo es una exageración que para los que padecen estrés y depresión no es una afirmación excesiva. Los retos de la labor docente pueden ser comparables a otras profesiones con gran carga de relaciones personales. La docencia es analizada de forma sociocultural y sociopolítica. Una profesión que crea Estado bajo la intencionalidad legislativa que la ordena. La salud mental del futuro de un país esta bajo el peso de su profesionalidad, y la escasa cultura educativa social contribuye a cuestionar la praxis de los docentes en la escuela; fruto a veces de imposición legal, escasos recursos formativos y de apoyo al docente.

No podemos cuestionar la profesionalidad de un docente que en cuestión de una hora debe atender a 25 alumnos, multiplicando esta cifra por la atención a progenitores o representantes legales, a los hábitos a las costumbres y decisiones educativas de éstos a sus hijos. Fundamentalmente porque todo ello supone diagnosticar padecimientos, dificultades, establecer retos, y tratar problemas de autonomía, autoconcepto, autoestima, estado emocional... Bajo este procedimiento el docente generalmente recurre a su base de experiencias que con frecuencia es mirar e intentar vislumbrar que necesita el alumnado y recetar individualmente lo más conveniente.

La perspectiva de un profesional sobre el que descansa la gran responsabilidad de custodiar la salud mental, afectiva, intelectual y emocional del futuro de nuestros jóvenes, sumada a una escasa valoración desde la sociedad y los propios alumnos, puede ser un conflicto para la propia salud mental del docente. Todo ello dentro de una profesión altamente vinculada a la vocación y percibida como un servicio social por el que se le paga por trabajar, no por su trabajo.



## 4.- LA EDUCACIÓN ANTE EL RETO MULTICULTURAL

---





#### 4.1.- DESARROLLAR LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

---

Llegados a este punto la diferencia entre educación multicultural y educación intercultural son considerables. Si bien la educación multicultural enfoca la atención educativa en la diversidad cultural, la educación intercultural da un paso más en lo cuantitativo y cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la necesidad de aprovechar la diversidad cultural para la construcción de aprendizajes individuales y colectivos, y acomodarlos al servicio propio e individual.

Cuevas (2004) indica que la educación intercultural ofrece una realidad dinámica, abierta a opciones educativas diversas aunque no existan etnias y culturas diferentes. Es un proceso educativo que une a los miembros de la comunidad educativa y a la sociedad, donde la crítica constructiva se produce un análisis y valoración de las diferencias entre los miembros que conviven. Así pues se conquista el espacio de interacción e interrelaciones culturales. La escuela y el profesorado ha de conocer la configuración y características básicas que conforman el grupo, la realidad cultural, plural y de integración de todas las minorías étnicas.

El ámbito curricular ha de desarrollar y contemplar la diversidad de los alumnos que conviven en el aula. Siguiendo a Medina (2006), el currículum intercultural ha de asentar unas bases para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a nivel formativo y de identidad personal, así pues:

- El currículum intercultural se articula por la interrelación entre profesorado y alumnado en: concebir y transformar el contexto educativo y en mejora y complemento de los individuos y el grupo
- Un currículum integrado por todas las culturas. La colaboración de todos seleccionando, aportando ideas, identificando los problemas, proyectos y expectativas que mejor definan los avances culturales.
- Un currículum que presente un nuevo y favorable clima integrando las aportaciones de todas las culturas. Un currículum que supere, adapte y explique los hechos históricos, los contenidos y transformarlos en actual. Un currículum complejo y permanente cambio del mundo actual.
- El currículum que ha de estar configurado por aportaciones serias, rigurosas y axiológicas de las culturas participantes.
- El currículum debe estar conformado por una serie de valores singulares de cada cultura, creencias, emociones, expectativas. Ha de ser examinado desde la generosidad, fidelidad,

honradez y colaboración de todos. La cultura propia e individual ha de ser interpretada con una actitud de aceptación que promueva, desde una educación emocional el asumir y compartir los valores que sirvan de utillaje para el desarrollo de climas propicios para vivir de manera democrática.

Para Domingo, Gallego, García y Rodríguez (2010a) Es indispensable profundizar en el desarrollo actual para adquirir competencias interculturales en el nuevo marco de enseñanza-aprendizaje. La competencia de realizar procesos de interacción, conlleva un conjunto de habilidades y factores de motivación, en los que se desarrollan nuevas exigencias y necesidades en la enseñanza en el marco de nuestro nuevo entorno europeo. Enciso-Congote (2010) apunta que la formación universitaria ha de buscar el compromiso formar profesionalmente para el emprendimiento y desempeño laboral.

El reto de conocer estrategias básicas para desarrollar competencias en el aula multicultural es una de las demandas formativas de gran interés y exigencia en el profesorado. Entre las establecidas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se propone trabajar la competencia lingüística y la referida a la conciencia y expresiones culturales. Reyzabal (2012) apunta que las referencias en la LOMCE aportadas por el Proyecto de Desarrollo y Selección de Competencias (DeSeCo), son pilares en los criterios de evaluación en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y medio de aceptación de los sistemas educativos de la OCDE. (Reyzabal, 2012).

Edwards y López (2008) revelan que en la diversidad y riqueza de las competencias lingüísticas se generan habilidades provechosas para sentirse verdaderos ciudadanos, con mayor capacidad para comprender y asimilar otras culturas. Significa una realidad dentro de los planteamientos para alcanzar los objetivos de Bolonia. Se promueve la movilidad y el acceso laboral dentro de una geográfica amplia en el marco europeo. Y cada vez más se requiere el estudio de una segunda lengua (bilingüe o trilingüe), además de la lengua materna, así como el correcto desarrollo comunicativo en una realidad multicultural que precisa desplegar actitudes interculturales.

La Orden ECI/2211/2007 establece el desarrollo de las competencias integradas en las áreas y/o materias del currículum; y han de ser desarrolladas en “los ámbitos de la educación formal, no formal e informal” y extendidas en todos los niveles educativos y “educación permanente a lo largo de toda la vida”. La interpretación de competencias establecidas por DeSeCo establece que deben ser adquiridas por cualquier individuo y cultura. Domingo et al. (2010 a) añaden que deben asegurar un “desempeño personal y laboral válido socialmente para todo individuo” (p. 65). Siendo expresadas:

- Competencia de categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva
- Competencia de categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos
- Competencia de categoría 3: Actuar de manera autónoma

La primera categoría enfatiza el saber utilizar el conocimiento y las herramientas para entender y aplicarlas a la realidad; en un segundo nivel se aporta el saber convivir en y la diversidad, se propone la necesidad de usar las metodologías didácticas de trabajo colaborativo y cooperación, como medio para la adquisición de un tercer conjunto de competencias que persiguen la autonomía personal en la vida diaria. (Casanova, 2012. Reyzabal, 2012)

De la Ley Orgánica de Educación de 2/2006 de 3 de mayo (LOE), a La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), quedan formuladas de ocho competencias a siete competencias, el resultado es:

1. Competencia Lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresión culturales.

Domingo et al. 2010a, Domingo et al. 2010b, Essomba, (2002) y Alsina, y Giráldez, (2012) Indican la fuerte relación de todas las competencias con las que desarrollan la comunicación y lengua. El aumento constante en cantidad y extensión del aspecto multicultural comporta interés la inclusión de la competencia cultural. La comunicación conlleva el aprendizaje de normas sociales y saber relacionar las ideas propias con otros en procesos de reflexión. La competencia cultural ocupa una “fuente de enriquecimiento y disfrute personal (ha de ser consideradas) como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (Orden ECD/65/2015). Se requiere la capacidad de incorporar los conocimientos y procedimientos pragmáticamente, incluyendo necesidades, intenciones, propósitos y finalidades (Edwards y López, 2008).

Se encuentran bien desarrolladas las competencias en la legislación consolidada de 21 de enero de 2015, en la Orden ECD/65/2015, que incluye un despliegue de las dimensiones que las conforman. Así pues, el desarrollo de la competencia lingüística constituye un discurso

pragmático, compuesto por el conocimiento socio-cultural, el conocimiento del mundo y el aprendizaje intercultural, así como el desarrollo de las actitudes de respeto.

Las competencias digitales, aprender a aprender, sociales y cívicas, así como las de iniciativa y espíritu emprendedor, se apoyan en el pilar de la competencia lingüística y en su desarrollo comunicativo. Las necesidades de la competencia digital en la Orden ECD/65/2015, responden a la necesidad de transmitir la información por medios y formatos comunicativos diversos como la imagen y el sonido, siendo elegidos en función de la validez, fiabilidad; y deben adecuar el mensaje al receptor. Todo ello conlleva unas competencias de aprender a transformar y descodificar diferentes lenguajes. La competencia aprender a aprender se enlaza aportando el respeto a las actitudes y valores. La reflexión favorece las destrezas comunicativas que regulan y controlan el aprendizaje a cualquier nivel de educación formal, informal, no formal y permanente. Se realiza la comunicación, en ámbito digital, social y cívico, para saber determinar cuáles son los adecuados cauces de participación y colaboración en contenidos que beneficien a todas las partes. Domingo et al. (2010b) añaden a la competencia idiomática la importancia de aprender otro idioma como herramienta para comunicarse en diferentes contextos.

Añadido a lo anterior, resulta notable la inserción de la “comprensión de procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado” (Orden ECD/65/2015, p.13). Dentro de la competencia social y cívica, se encuentra conectada el respeto a los derechos humanos, tolerancia, respeto a los valores, a las creencias culturales y a la historia. A la voluntad de participar desde el autoconocimiento y autoestima, con autonomía e independencia propicia la gestión y toma de decisiones en trabajos individuales y colaborativos. Aparece, entonces, el sentido crítico y responsable para participar en la toma de decisiones en un diálogo democrático; evaluando y auto-evaluando los procesos.

También cabe destacar en la competencia matemática, las competencias básicas en ciencia y tecnología, que aportan la adquisición de conductas y valores responsables para el bien común. Y aparece el compromiso de utilizar el lenguaje científico con respeto y como medio para entender la propia competencia, y el desarrollo de la misma.

La clasificación de competencias del proyecto Tunnig estructura a éstas en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Recoge que las destrezas lingüísticas en comunicación oral, escrita en la propia lengua y en una segunda son instrumentos de conocimiento en el respeto a los valores y diferencias. Es el marco de enriquecimiento personal y colectivo.

Domingo et al (2010.a) expresan que el perfil de los docentes desarrolla habilidades en los procesos de interacción humana. La conciencia y expresión cultural es el eje de interés con el resto de la educación multicultural, y afecta a la formación de los docentes. La Orden ECD/65/2015 expone en esta competencia la integración de distintos lenguajes, los cuales se relacionan con la competencia lingüística y la digital. La convivencia social se ve favorecida por sentimientos abiertos, positivos y solidarios.

Esta incorporación de las competencias comunicativas, culturales e idiomáticas preparan al grupo multicultural en los ámbitos donde el repertorio de las habilidades comunicativas son convenientemente desarrolladas por los docentes.

Guitart (2014) apunta que dado que para algunos la lingüística y la comunicación son competencias con entidad propia, los componentes de la primera producen enunciados apropiados a nivel social, científico y de uso real. Se puede hablar de una competencia lingüística comunicativa como unidad. Reyzabal (2012) presenta la mediación como herramienta con diversidad de códigos lingüísticos. Así pues,

El modelo intercultural contempla sintética y holísticamente cada uno de los rasgos formativos de las culturas en interacción en el Centro, expresadas en la lengua y la sociolingüística propias de cada cultura y de los participantes (Medina, 2006, p.20).

Para Domingo et al (2010b) un buen profesional de la docencia ha de combinar las herramientas comunicativas y lingüísticas para ser un buen emisor y receptor en reuniones, clases, tutoría con padres y alumnos, y en las relaciones entre compañeros.

La educación intercultural requiere una formación en competencias culturales maduras, en la que el acervo de actitudes y aptitudes capacite para desenvolverse adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe. Una sociedad que requiere la aceptación de la diversidad como aprendizaje y construcción de la persona en su identidad individual y colectiva. Una educación intercultural tolerante y respetuosa en la manifestación de las culturas, propiciadora de espacios de encuentros multiculturales.

#### 4.2.- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA TRATAR LA MULTICULTURALIDAD.

Las metodologías didácticas que se desarrollan en las aulas, están compuestas por tres elementos claves: entradas o preparación, proceso o realización, salidas y/o resultados. Al igual que el

profesorado ha de estar en una profunda y constante renovación de su formación, los procesos didácticos deben adaptarse a las necesidades cambiantes de una educación multicultural. Y el continuo diagnóstico de necesidades y evaluación de los procesos metodológicos plantea un compromiso de formación de los procesos a desarrollar en el proceso educativo, así como una evaluación sumativa o final del mismo.

Para Sancho (2014) el escenario educativo multicultural en España, a pesar de su relativa juventud, las metodologías didácticas llevadas a cabo comprenden y aprovechan una amplia gama de recursos que dan respuesta a las necesidades planteadas. La inclusión educativa ha aportado gran calidad en atención a la diversidad, ha implicado al profesorado para conquistar el rendimiento académico, así como el desarrollo integral del alumnado.

Los procesos didácticos para tratar la multiculturalidad ejercen un papel primordial en el alumnado, y el profesorado no deja de ser el participante mas activo, constante y regulador del mismo. Pero el desarrollo de las metodologías didácticas realizan un ejercicio que posibilita frutos para tratar la atención a la diversidad con valores colaborativos y cooperativos. Podemos apreciar que el aprendizaje cooperativo desata la aceptación del otro, provoca intervenir y actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es así como en la práctica educativa, el uso de metodologías didácticas interculturales se puede entender todo un amplio abanico de interacciones para socorrer al docente. Medina (2016) enumera como reto de la interculturalidad en el aula las técnicas metodológicas de carácter individual y colaborativo mas significativas, estas las recogemos en la figura nº 10.

Las dinámicas de encuentro interpersonales, el diálogo y la participación en proyectos o relaciones para la cooperación, se muestran de gran ayuda en trabajos conjuntos y en propuestas acordadas para intervenir en los intereses y motivaciones del grupo (de la Cerda, 2013). Los beneficios de la cooperación no están reñidos con la capacidad de actuar de manera autónoma, “mediante el despliegue de tres habilidades básicas: habilidad para actuar dentro de un marco general; habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales; y habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades” (Bernal, 2014. P, 387). Pujolás, (2008) plantea que los acuerdos entre los componentes de un grupo que cooperan en un proceso de aprendizaje son un laboratorio de habilidades interpersonales, donde se descubre el conocimiento intrapersonal en el reconocimiento y aprendizaje de los demás. Se trata de hacer algo entre todos. Es la construcción de la identidad personal emprendedora y autónoma, y es la construcción de un aprendizaje al servicio de una comunidad que persigue unas metas comunes.

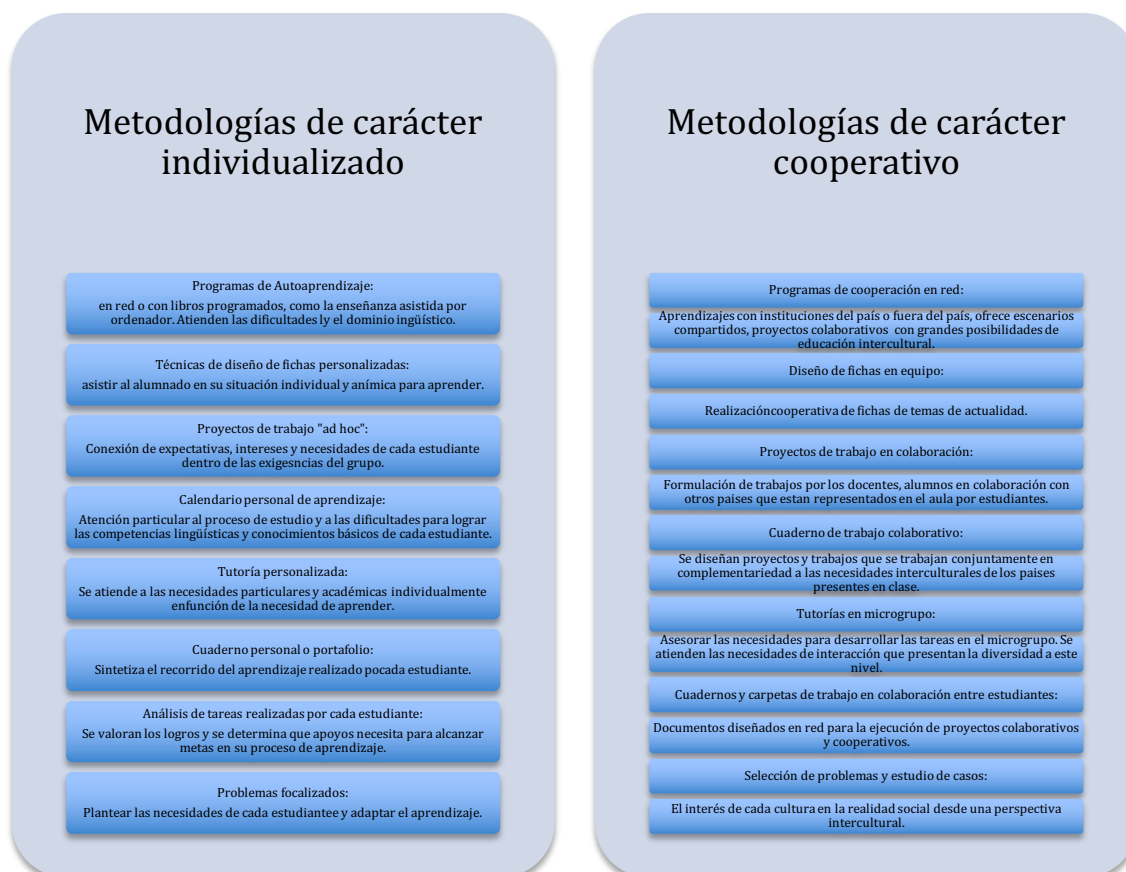


FIGURA 10. TÉCNICAS METODOLÓGICAS PARA ATENDER LA MULTICULTURALIDAD. FUENTE MEDINA (2010). ELABORACIÓN PROPIA.

Las apuestas por metodologías de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje se adecúan en una labor de aula y grupo de profesores, en la que el reto de la diversidad multicultural pretende dar respuesta desde la identidad cultural (Escarbajal, 2010).

Lo relevante de contribuir a la creación de identidad colectiva se encuentra en que al “no estudiarse un objeto en sí mismo, sino un proceso que da lugar a la expresión de un fenómeno” (Doncel, 2014, p. 20) se intercalan dinámicas multidimensionales en la construcción del conocimiento de identidad. Se adquiere conocimiento con la toma de decisiones en el proceso de adscripción subjetiva. Endógenamente y exógenamente se concede la adscripción “de nosotros” desde el “ellos”. Unas referencias de “selección de rasgos culturales referentes” del grupo, las lenguas, costumbres, historia, etc.

El nexo de unión se construye con modelos didácticos. Suárez, Calaf y San Fabián (2014) exponen las prácticas educativas que aportan las experiencias museísticas al desarrollar competencias lingüísticas, digitales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor, así

como la conciencia y expresión cultural. Estos permiten complementar y profundizar el trabajo del aula en un currículum de conceptos y actitudes que no tienen cabida en el interior de la institución escolar. El alumnado se acerca a la realidad y la interpreta autónomamente. Ésto constituye un repertorio de posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un proceso en el que intervienen cuatro acciones fundamentales: mirar (capta la esencia), escuchar (captan el significado integral), pensar (reflexión e interacción) y hablar (creación de un producto).

Los elementos de un currículum encaminados a construir una identidad colectiva, según Doncel, (2014) abarcan medios concretos dirigidos a los objetivos con intereses y conflictos ajenos al conocimiento. Esta construcción pedagógica lleva a cabo un proceso reflexivo. Un modelo didáctico con la existencia de dos agentes. Por un lado el profesorado, emisor de conocimiento y que expresa su visión e interpretación. Por otro lado los receptores, el alumnado recibe, acepta, modifica, rechaza, construye y negocia. Se reúnen todas las posibilidades de aprendizaje que la escuela puede ofrecer al alumnado. El conocimiento es construido y reconstruido. Y se ha de identificar diferencias y/o fronteras internas o externas para solventar los problemas en el reconocimiento de rasgos culturales compartidos. Con Koivisto, (2014) añadimos que con estas metodologías la escuela construye una sociedad en la que no se comparte una conciencia idéntica en la expresión de deseos ni intereses.

Gil (2014) apunta que desde modelos didácticos de investigación, en los que los alumnos construyen su propio conocimiento, se favorece la comprensión del conocimiento. Se trata de una metodología que motiva y suscita interés, y son requeridos con gran frecuencia por el alumnado. Las conclusiones relacionan las metodologías cooperativas con tasas de resultados académicos más positivos. En esa misma dirección apunta la Orden ECI/2211/2007 y la Orden ECD/65/ 2015, que sugirieren el aprendizaje en competencias relacionadas con los objetivos y contenidos de manera global, planificando y asentando los conocimientos con la formulación de preguntas, y orientando la elaboración de pequeños proyectos en los que se extraigan conclusiones y se comuniquen las conclusiones.

Son relevantes los Programas de acompañamiento escolar del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) de los Centros escolares, que tienen el objetivo de mejorar las desventajas educativas. Los esfuerzos según Ulla y Manzanares (2014) se centran en los hábitos de estudio, la lectura y el lenguaje. Son metodologías didácticas que integran las desventajas culturales favoreciendo la igualdad de oportunidades para promocionar académicamente. Los orígenes compensatorios de estas medidas han evolucionado, centrando la provisión de recursos en el profesorado del propio Centro. Se reducen las desigualdades y se crean las condiciones que



favorecen el aprendizaje con sentido. Para de la Cerda (2013), otro apoyo en la metodología de cooperación es la orientación de los docentes asistido entre compañeros, que garantiza aún más la inclusión educativa. Blanch, Corcelles y Duran (2014) en este sentido, presentan el logro de lo que suponen las Ayudas Andamiadas en estas metodologías, señalando que cuanto mayor es la ayuda por parte del tutor, el aprendizaje del alumnado es menor, y por el contrario cuando las ayudas son menores, el tutorado aprende más.

De la Cerda (2013) defiende que la eficacia de la ayuda entre iguales es una práctica pedagógica que es configurada, es supervisada y acompañada por el docente. El proceso entre ayudante y ayudado impulsa la creación de vínculos en un mismo status para aprovechar las diferencias; se constituyen lazos de afecto, amistad, y la proximidad da reconocimiento mutuo. Las revisiones literarias colaborativas son ejemplos de mayor grado de correcciones y transformación, y son mas significativos que cuando son realizados de manera individual. Son actividades que presentan una organización académica y un formato similar a las clases particulares que son realizados en el aula en horario lectivo.

Igualmente resultan notables los procesos de acompañamiento por el propio alumnado. Se propicia el conocimiento y la incorporación del alumno recién llegado. Las funciones de apoyo, orientación y transmisión de la información significativa del día a día en el aula y en el Centro son la construcción de contextos significativos y un auténtico aprendizaje. Se forma el carácter empático como “proceso vicario que permite comprender y sentir los pensamientos y emociones de las demás personas”. (Gorostiaga, Balluerka y Soroa. 2014. p 12). Los docentes se encargan de la función de planificar y organizar la actividad, determinando la formación de los acompañantes. Todo ello, unido al proceso de supervisar y revisar las interacciones e información que surgen en la actividad. Los valores que cristalizan y se propician en estas prácticas, dados su objetivos , giran alrededor de los vínculos afectivos y el intercambio cultural (De la Cerda 2013).

Los procesos didácticos encaminados a favorecer la convivencia escolar requieren el desarrollo de habilidades empáticas. Requieren de la construcción de un buen autoconcepto y de un rendimiento escolar que desarrolle en el aula-Centro comportamientos y líneas de pensamiento que concuerden con la normas generales (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014). En el Decreto 328 de la Junta de Andalucía se expone que la elaboración de los planes de convivencia, así como la redacción descentralizada de normas y sanciones, son necesarios ser desarrollados dentro de un clima democrático y armónico de gestión de la cultura de paz sostenible, que para Peña y Canga (2009) es la sucesión de actividades formativas para el reconocimiento de las emociones, y en donde son desarrolladas habilidades socio-emocionales que favorecen las relaciones

personales y potencian la convivencia. El valor de las normas y las expectativas aumenta cuando la construcción de las mismas son construidas y revisadas con regularidad y de manera uniforme e imparcial para todos. El logro de ello consiste en el desarrollo de habilidades comunicativas de intervención (verbal y no verbal) calmando y facilitando los comportamientos no deseados, en tener sentido de humor y en controlar los nervios. En mantener una actitud constante en el trabajo esperado por el alumnado y en dar respuesta a la atención reclamada.

Etxeberria, Esteve y Jordán, (2001) han trabajado sobre los Equipos de Mediación y Tratamiento de Conflictos (ETMC). Dentro de los límites de los conflictos de la cultura organizativa de los Centros además de encontrar los actos de violencia, agresividad, intimidación, bullying, vandalismo, encontramos las conductas antisociales, conductas disruptivas y problemas de convivencia escolar. Creemos que conflicto y la violencia no son sinónimos. Los conflictos y las situaciones cotidianas de la escuela han de focalizar los esfuerzos hacia el diálogo y la mediación como herramientas a fin de solucionar los conflictos multiculturales.

Pensamos que todas estas metodologías no tienen sentido sin la colaboración de las familias. De ahí que el siguiente apartado presente la importancia de la relación de la familia en la institución educativa para alcanzar los objetivos y fines de una educación de calidad, abierta y democrática.

---

#### 4.3.- RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.

---

En estos últimos tiempos se ha cargado a los Centros educativos con un alto cúmulo de demandas educativas, incluso aquellas que pertenecen al nivel familiar. Todo ello ha provocado malestar, agobio y frustración en los docentes. “Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas” (Bolívar, 2006, p.121).

Las relaciones entre escuela-comunidad se consideran desde la perspectiva investigadora como un elemento nuclear vertebrador del desarrollo formativo del alumnado a nivel personal, social y de futuro profesional. Estas relaciones no siempre se establecen con la debida fluidez y se constituyen como dos mundos paralelos a pesar de que la tarea educativa es conjunta y con responsabilidad compartida (Cieza, 2010).

Rivas, Leite & Cortés (2011) ponen de manifiesto el distanciamiento de las familias respecto a la vida de la institución educativa. Y aunque los Consejos Escolares son el órgano de participación de toda la comunidad escolar, San Fabián (2011) indica que los problemas usuales de este modelo participativo de representación han originado la escasa participación de las familias.

Álvarez y Verdeja (2013) en su revisión (Apple & Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2003; Epstein & Salinas 2004; Epstein & Sanders 2006; Price-Mitchell, 2009; Feito, 2011; Lobman, 2011; Wringley, Thomson & Lingard, 2011) presentan la relación centro-comunidad como un aspecto clave donde la colaboración constituye la raíz para la mejora educativa y su organización.

Creemos que la participación es un mecanismo legal imprescindible y necesario en una escuela democrática que pretende aunar esfuerzos en una educación integral del alumnado. Es por ello que la precisión de Feito (2011) respecto a la escasa preparación en materias educativas por parte de los padres, así como de los miembros del PAS, apunta a la escasa aptitud para opinar en temas técnicos, y se les relega en una toma de decisiones banal. Las sucesivas reformas educativas, desde la LOECE (1980) a la LOMCE (2013), han dado mas peso a la toma de decisiones del profesorado en temas técnicos.

Las investigaciones desarrolladas y estudiadas por Álvarez y Verdeja (2013), así como las de Epstein & Salinas 2004, Epstein & Sanders 2006, Price-Mitchell, 2009, Lobman, 2011 y Wringley et al., 2011, presentan una docencia abierta y receptiva a la participación familiar. A pesar de ello, la rutina escolar presenta a las familias como un estorbo que les incita a una expulsión de las dinámicas de las escuelas, fundamentada en obstáculos de índole ideológico más que en lo político o normativo. Verdeja (2010) sorprende en su investigación cuando expone que los profesores ven los tres mejores cauces para la participación familiar en tres canales: a) mediante “el AMPA”, b) “si su hijo va mal” y c) “si son llamados”. Estas afirmaciones condicionan una actitud negativa de la participación familiar en su integridad para cooperar de forma positiva.

Bastiani y Bermúdez (2015) indican que la participación abre la posibilidad de encuentro dentro de la igualdad y del respeto mutuo. Zurita (2011) añade que la participación social de los padres abre la posibilidad de encuentro e integración, que es ampliamente utilizado en el contexto de la democracia.

La categoría de participación social para Bastiani y Bermúdez (2015) permite valorar la participación de los padres como un medio para el logro de la democracia, y la resolución de problemáticas concretas. Es por ello que la noción tradicional de “participación de padres” no se reduce a un espacio de gestión de mejoras materiales en las escuelas o apoyo pedagógico. Se apuesta por la construcción de un modelo de participación social que incluya los ámbitos de la política y la construcción de una ética renovada de justicia social al interior de la escuelas.

Los modelos de participación de los padres en la escuela que realiza Epstein et al. (2002) recogida por Sánchez et al. (2010) exponen seis dimensiones correctamente identificadas de la implicación padres-escuela-comunidad como algo inseparable. Estas dimensiones son:

1. Crianza
2. Comunicación
3. Voluntariado
4. Aprendizaje en casa
5. Toma de decisiones
6. Colaboración en la comunidad

Estas dimensiones son un medio para establecer una participación e integración óptima de las familias en la comunidad escolar. Pensamos que es necesario promover habilidades en la familia que potencien el aprendizaje del alumno. Una comunicación bidireccional implica a las familias en las tareas que se desarrollan dentro y fuera del Centro educativo. Y la toma de decisiones compartidas permite que el liderazgo de la escuela aumente, y ofrezca una mejora de espacios y recursos donde el proceso educativo se vea beneficiado.

Martínez (2014) nos acerca las líneas de investigación relacionadas con la familia y la escuela. Se observa que estas líneas divergen entre:

- Qué continuidad y discontinuidad existen entre ambas.
- Qué participación, colaboración e implicación existe por parte de las familias en los Centros educativos.
- Qué percepción de los diferentes modelos de relación pueden existir entre familia y escuela.
- Y qué se pretende discernir entre familia y educación o familia y escuela.

Estas líneas de investigación son de gran interés, y sorprende la manifestación amplia y compleja de cuál y como puede ser la participación de los padres en la escuela. También aparecen indicadores de la labor profesional de los docentes, y se juzgan por todos los miembros de comunidad educativa.

Cuando la participación de los padres concurre en dimensiones de toma de decisión, crianza, comunicación, colaboración en el aprendizaje, etc, la labor del docente si ya de por sí es compleja,

aumenta para ser considerada un malabarismo educativo en el que se han de tomar en consideración las opiniones, deseos y esperanzas de los padres.

Los docentes son los encargados de una participación activa en los Centros educativos, que actualmente ofrecen nuevos espacios, estructuras y buscan oportunidades para reformar, modificar y optimizar los canales familia-escuela. Es por ello que se procuran subsanar:

“las fracturas de comunicación que se hayan podido dar y posibles estereotipos creados por percepciones y concepciones preestablecidas entre ambas instituciones, será posible (re)construir espacios de encuentro y canales de comunicación basados en el diálogo, la escucha y la comprensión entre familias y escuelas, para poder llevar a cabo una verdadera, fructífera y cordial participación, colaboración e implicación de las familias y de todos los miembros de la comunidad educativa” (Martínez, 2014, p.121).

Essomba (2006) presenta el liderazgo intercultural de la institución educativa de auxilio a las familias de origen extranjero, y es el compromiso con la educación de sus hijos. La normativa educativa presta su ejercicio legislativo para favorecer la participación de la familia “a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos”, por tanto, “las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela” (art. 118.4 de la LOMCE y la LOE). También hay que destacar que los arts. 1.h, 91.c, 118.3 y 4 aluden al cometido de la participación familia-escuela con sentido pleno para la educación de los alumnos-as en su plena integración social.

Se ha de destacar que la participación familiar se encuentra avalada desde el origen por la Constitución. Concretamente en los artículos 27 (5.6 y 7) se refieren a la garantía del “derecho a la participación efectiva de todos los sectores afectados” y al “respeto a los principios constitucionales”. Por otra parte, “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Y el artículo 39 asegura la “protección social, económica y jurídica de la familia”, protegiendo a los hijos en todas las circunstancias que concursen dentro de la familia, gozando de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por los derechos de los niños.

La extensa cultura de la participación familiar en la legislación antes de la LOE y la LOMCE es localizada desde 1980 en la LOECE, en los arts. 16,18,19,24,26 y 28, que promueven el derecho de los padres sobre todo aquello que tiene que ver con la educación, la elección de representantes

y la colaboración en la labor educativa escolar y extraescolar. Se estimula a los padres a involucrarse en las obligaciones educativas y a colaborar en el desarrollo del reglamento de régimen interno.

La LODE (1985) y la LOGSE (1990) desarrollan la concepción del derecho a la educación contenido en la constitución y concreta la participación de los padres en el consejo escolar y en la actividad educativa que se desarrolla en el Centro. Se establecen desde el preámbulo la participación de las familias como garantía de libertad, así como el enriquecimiento que supone la influencia de los agentes sociales en la vida de la institución educativa. La LOPEG, en 1995, amplió la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y la autonomía para llevarla a cabo.

Álvarez y Verdeja (2013) describen que la investigación del proyecto INCLUD-ED aparece la relación de mayor éxito académico y escolar en el alumnado cuanta mayor es la inclusión de las familias en las escuelas. Este logro se debe a cuatro formas de participación:

- Formación de familiares.
- Participación en la toma de decisiones importantes.
- Participación en el currículo.
- Evaluación de los espacios de aprendizaje.

Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015) mencionan los diferentes estudios realizados acerca de rendimiento escolar de alumnos autóctonos, inmigrantes y aquellos con dificultades económicas, culturales y sociales. También presentan un alto rendimiento académico relacionado con la participación familiar en las escuelas. Y a pesar de que el rendimiento académico es menor en el alumnado autóctono debido a las carencias culturales, idiomáticas y la poca base con la que llegan, se puede destacar, a igualdad de condiciones, que el optimismo y las expectativas en la educación son mayores en el alumnado inmigrante.

Lozano, Alcaraz y Colás (2013) consideran que el proceso de inclusión del alumnado de origen extranjero está mediado por la participación efectiva de la relación familia-escuela. El espacio escolar es el primero en promover un lugar de inclusión social, y donde el alumnado es reconocido como persona, y es alejado de los problemas sociales. Una implicación que aunque solo se ciña a un seguimiento autorizado y de tareas, es un compromiso que llega a sentir el Centro como algo propio.

Para Santos y Lorenzo (2003) los beneficios de la participación familiar en la escuela son numerosos, a pesar de ello el nivel de participación es muy bajo. Lozano, Alcaraz y Colás (2013) observan que la escasa formación de las familias autóctonas y las de origen extranjero en el conocimiento de una cultura educativa, dificulta su participación por el propio desconocimiento de la misma. La situación de escasa participación escolar es por el desconocimiento de las dos vías institucionales de participación. El Consejo Escolar toma las decisiones en temas educativos, organizativos y de gestión, y el AMPA colabora en la organización de actividades extracurriculares y complementarias al currículo. En otras ocasiones la propia escuela informa y asesora la mejor educación para los hijos, sin permitir opinar la gran mayoría de las veces. En el caso de los alumnos de origen extranjero tiene su explicación en el desconocimiento de la cultura escolar e idiomáticas, unido a lo cual se encuentran los estereotipos del profesorado y la falta de estabilidad familiar.

La colaboración familiar en la aportación de tareas propiamente educativas resulta de una gran ayuda a los docentes para propiciar un clima intercultural de construcción de conocimientos, en el que se reducen los prejuicios y se propicia una cultura de integración e inclusión (Bolívar, 2009).

Bolívar (2006) expone que ante el escenario educativo dentro de una sociedad de la información, la escuela no puede asumir toda la carga educativa, a pesar de que se requiera mejorar su organización y funcionamiento. Apoyar la función educativa es una prioridad en colaboración con la familia como pilar y eje de una educación integral e integradora socialmente.

Las relaciones entre familia-escuela pueden darse en un gran número de prácticas diversas. La contribución de Intxausti, Etxeberria, Joaristi (2014) es que las expectativas entre ambas instituciones (familia y escuela) determina los logros académicos mas positivos que aquellos que no concuerdan). Así pues, las practicas de las comunidades de aprendizaje, que desde hace unos años se llevan a cabo en los Centros educativos españoles, permiten mejores relaciones entre toda la comunidad escolar. Permiten mejores expectativas de éxito académico y logran aunar en un grupo hacia el logro del aprendizaje en una sociedad integradora democrática.

Una de las principales características de las comunidades de aprendizaje es la transformación del Centro en un espacio participativo, abierto y plural. La comunidad escolar construye la idea de un Centro educativo que es motor de la sociedad y que no se aleja de la realidad. Álvarez y Verdeja (2013) apuntan que la apuesta de la Comunidad de Aprendizaje debe pasar por desarrollar un lenguaje igualitario de solidaridad e igualdad entre todos los miembros, implica a las familias y al alumnado, así como a las asociaciones del barrio y al voluntariado y les beneficia.

El uso de las comisiones mixtas (compuestas por la representación de todos los miembros de la comunidad, agentes educativos y sociales) y el liderazgo distributivo, como uno de los modos de trabajo para la toma de decisiones en la institución educativa, contribuye al éxito en la toma de decisiones y evaluación de las mismas (Flecha, 2010).

Pensamos que la acción educativa no puede limitarse al espacio y al tiempo escolar, implica una acción conjunta de la comunidad en la que se vive y se educa. La educación cobra sentido cuando se construye la comunidad. Para ello las actuaciones descritas en Solla (2013) ponen de manifiesto que la adaptación de las familias y alumnos de origen extranjero son mas fáciles con guías informativas para la recepción y acogida. Informa de la necesidad de tener protocolos precisos para orientar la actuación de profesores, tutores, etc. También es importante el servicio de intérpretes para paliar los problemas de comunicación. Cerrillo y Núñez (2004) exponen como ejemplo de ello las “aulas de enlace” en Madrid y “aulas de acogida” en Cataluña, pues son ejemplos para orientar el aprendizaje de la lengua vehicular para los alumnos extranjeros<sup>7</sup>. Andalucía cuenta con las Aulas Temporales de Apoyo Lingüístico (ATAL) que incluyen la acogida al alumno inmigrante, y le auxilian en el aprendizaje del español como lengua vehicular, manteniendo la cultura de origen.

Otra experiencia de la cooperación familiar que favorece la educación intercultural nos la muestra Bautista, Limón, Oñate y Rostand (2016) en la exposición de sesiones fotográficas. Son una fuente de información como medio para comunicar el conocimiento experiencial generado. Son autorreferencias secuenciales que fundamentan el principio de interacción con el “otro” distinto. El uso de éstas por padres y madres culturalmente diferentes en la narración de sus historias pone de manifiesto que cuando nos relacionamos nos conocemos.

Fernández, Rodrigo y Fernández (2014) presentan la mediación intercultural de un familiar neutral ante los procesos de transición cultural, personal y social en la adecuación/adaptación al país de acogida. La soledad de la inmigración es vivida de manera diversa por cada uno de los miembros de la familia, y aquí se les da la oportunidad de encontrar a los otros y que le encuentren a él.

La propuesta del mediador intercultural en un familiar cercano en posición neutral facilita el diálogo con el objetivo de redefinir y dar soluciones a la reagrupación familiar, y favorecen el choque sociocultural al que se ven enfrentados, creando puentes de comunicación a todos los niveles.

---

<sup>7</sup> Estas aulas tienen una temporalidad de nueve meses en Madrid y dos años en Cataluña.



Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015) analizando a Acebo, Florencia y López (1998), Bolívar (2006), Carrascosa (2009), Frenillo, Fresnillo (2000) y Pablos y Vélez (1993), enumeran una importante clasificación de actuaciones para una comunicación fluida y constante con las familias: reuniones, Escuela de padres, jornadas de puertas abiertas, asistencia a exposiciones o actuaciones del alumnado, sesiones de orientación, entrevistas, talleres de padres, colaboración actividades extraescolares y periódico escolar.

A pesar de todo, la escuela principalmente demanda de las familias exigencias de la rutina diaria: puntualidad, asistencia, correcta presentación en clase, asistencia reuniones, tutorías, etc., así como el apoyo en el trabajo escolar diario de los hijos en el hogar con el refuerzo y seguimiento de las tareas y hábitos de estudio.

Ponemos de relieve que las familias han cambiado, en algunos casos son reagrupaciones familiares de distinta índole. La nueva convivencia con el progenitor o progenitores ha sido olvidada. En algunos casos se han acostumbrado a nuevos hábitos. Y surge la necesidad de adaptarse a la nueva realidad familiar y escolar.

La experiencia permite una integración social de todos los miembros de la familia con la escuela, ampliando los niveles de participación a la comunidad y la sociedad inmigrante que se incluye y aportando soluciones de integración intercultural.

Es apremiante que la relación familia-escuela no sea una cuestión menor en la educación de los hijos. Se deposita en la escuela lo maspreciado por los padres, sus hijos, y no podemos entender que sea de diferente modo para las familias de origen extranjero.

De todo ello, se desprende la necesidad de coordinar a todas las instituciones que están implicadas en la labor educativa. Es una labor social de todos. Los objetivos sociales, familiares y la educación han de estar alineados, deben ser heterogéneos, y deben estar vinculado dentro de una democracia plural, responsable, libre, dialógica y respetuosa.

La certeza de que sobre la docencia recae el gran peso de la educación por diferentes casuísticas y motivaciones, no impide que la apertura y la entrada en la comunidad educativa sea desdeñable, y se convierta en un punto de inflexión sobre el que trabajar arduamente. La desconexión de la familia, docentes y la comunidad del hecho educativo que sucede en unos acorralados muros, para proteger y asegurar el bien estar de los alumnos, puede tender al ostracismo social, la inclusión social se da gracias al éxito académico y se impide la incorporación al mercado de trabajo. Garantizar la inclusión efectiva del alumnado inmigrante y autóctono viene mediado por la participación efectiva de la familia en el Centro educativo, debe ser un compromiso y

responsabilidad compartida. Pero cabe la pregunta, ¿Quiere la sociedad compartir la co-responsabilidad de la educación?.

#### 4.4.- MODELOS EDUCATIVOS.

---

Las políticas de integración se estructuran en tres modelos que abordan la cuestión de la inmigración y su composición en la sociedad. Medina y Valenzuela (2013) se refieren a los modelos Asimilacionista, Comunitarista y Segregacionista o Cultural restrictivo. Correspondiendo a la tradición de Estado-nación republicano y laico francés; el Estado inglés; y el Estado alemán (Medina y Valenzuela, 2013).

El modelo Asimilacionista se presenta abierto a incorporar una educación intercultural que logre la mayor integración de las minorías étnicas. En Andalucía el ejemplo práctico de los Centros públicos es llevado a cabo con el desarrollo de un mismo currículo, una red de Centros que integra a los alumnos atendiendo a la diversidad por un profesorado específico de atención y apoyo a las dificultades idiomáticas con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Cabrera y Montero (2014) ven en este modelo el mas extendido y compartido por la mayoría. El retraso escolar del alumno inmigrante esta condicionado por el ambiente socioeconómico y familiar. Cultura y lengua se presentan como obstáculos favorecedores de la integración. Asimismo es interesante la idea de la transformación de las políticas educativas españolas desde el origen de las teorías del capital humano, es decir, cuánta mas educación posean los inmigrantes, mayor aportación a la sociedad realizarán gracias a la integración de pleno derecho.

En esta línea de modelos asimilacionistas encontramos el Modelo de reconocimiento de la diversidad cultural, en el que se valora la riqueza que proporciona la convivencia intercultural. El currículo se desarrolla de manera paralela y se realizan cambios parciales que permiten educar en competencias multiculturales en espacios de convivencia heterogéneos. Estos modelos se han denominado interculturales. Sus objetivos se centran en erradicar el racismo y el fomento de principios de igualdad. Se lucha contra el racismo y el trato discriminatorio. La educación es de valores de respeto, tolerancia y pluralismo.

El modelo Pluralista (Comunitarista) impulsa la diversidad y la garantía de éxito escolar (equidad) entre los alumnos de minorías. Las medidas flexibles de acceso al currículo son restringidas a un mínimo de aptitudes. Los Centros andaluces, donde se encuentran ejemplos que no atienden estas necesidades, se defienden con la excusa de no poseer profesionales formados.

Este modelo, centra la atención en aquellos que poseen el dominio del idioma y pueden competir en igualdad de condiciones con el resto de sus compañeros (Medina y Valenzuela, 2013).

Generalmente los Centros no presentan dificultades en adaptación, rendimiento ni en la convivencia intercultural. Los mayores retos de los docentes se encuentran en la ausencia de recursos y excesiva demanda individual de los alumnos, para lo que escaseaba el personal.

Por último, los modelos Segregacionista o Cultural restrictivo se mantienen al margen de cualquier atención a la diversidad intercultural. Medina y Valenzuela (2013) apuntan casos andaluces de Centros privados que por cuestiones de idioma no dejan matricular al alumno de origen inmigrante, aludiendo la incapacidad de poder atender dicha diversidad idiomática (Medina y Valenzuela, 2013).

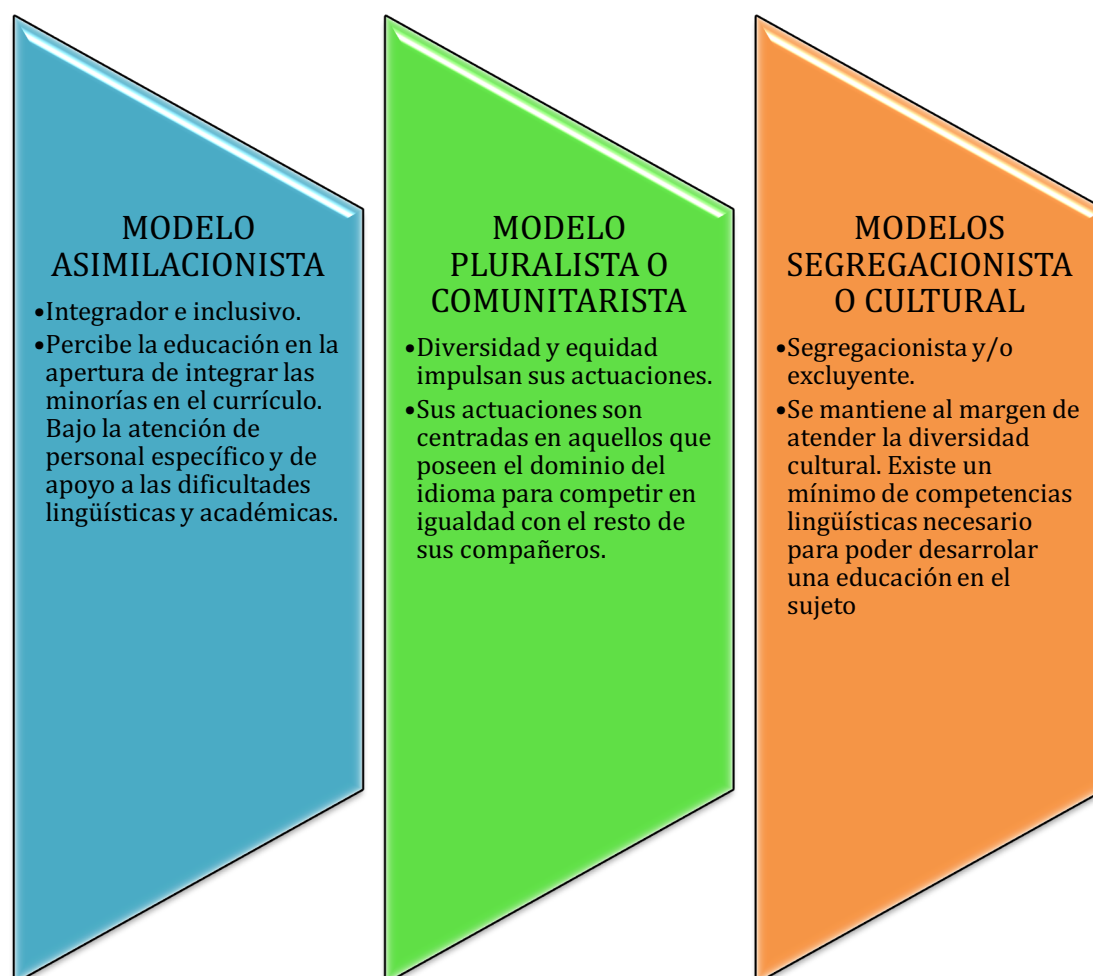


FIGURA 11. MODELOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD EN FRANCIA, REINO UNIDO Y ALEMANIA. FUENTE: MEDINA Y VALENZUELA (2013). ELABORACIÓN PROPIA.

El contexto de los fenómenos educativos ha de ser la columna vertebral de la futura educación. Es preciso favorecer las condiciones para una educación de calidad a fin de atender la realidad multicultural en modelos educativos con pleno significado globalizador. La escuela tiene el encargo de proporcionar las competencias para una integración continua del alumnado a las

sociedades complejas, plurales y en constante evolución (García, 2005). Una educación intercultural anexada al paradigma de escuela inclusiva alcanza una distinción de modelo educativo compatible e íntegro. Así pues detalla de forma significativa los elementos configuradores de un buen modelo educativo intercultural como aquellos que:

- Poseen la intencionalidad de promoción social y la aceptación de las diferencias.
- Los sujetos (docentes y alumnado) son dependientes del lugar en el que establece sus relaciones con los otros en la comunidad.
- El agente encargado de la acción educativa (la comunidad educativa en su conjunto) facilita la promoción de los sujetos en el respeto de sus características particulares, los contenidos, la metodología de trabajo y la oferta cultural acorde a la diversidad del grupo.

La enorme riqueza de la diversidad cultural es un rasgo fundamental de calidad educativa para todas las personas en un marco de derechos humanos y valores propios de las sociedades democráticas. Una renovación pedagógica propulsora de compromisos de todos los agentes educativos hacia la construcción de comunidades de aprendizaje. La evaluación de los diseños educativos y el impulso de la formación del docente en competencias interculturales vinculadas a la realidad escolar, promueve y motiva el cambio para una educación de calidad (Borrero, 2012).

De acuerdo con Siguan (1998) cualquier modelo debe estar apoyado en un sistema de valores que comparta las responsabilidad de obligaciones y derechos para la vida social. Cualquier intento de construir un sistema educativo que no vele por los valores contradictorios y los juicios de valor, caerá en contradicciones.

Son imprescindibles comunidades educativas que destaquen el contexto y la cultura artística para un aprendizaje intercultural. Los sentimientos, emociones culturales y artísticos son positivos en el conocimiento de las culturas, es el inicio de un conocimiento de los demás. El modelo educativo intercultural desarrolla y vincula los contextos cercanos a las necesidades esbozadas en cada comunidad, grupo humano y realidad.

Las principales problemáticas planteadas por Cabrera y Montero (2014, p. 18) ante la educación multicultural son:

- “1) Problemas de lengua, incluso para el alumnado latinoamericano; 2) Dificultad de la propia escuela para aceptar e integrar la diversidad por estar fundadas sobre sólidos pilares monoculturales; 3) Dificultades de relación entre extranjeros y autóctonos, y conflictos interpersonales derivados de códigos culturales distintos; 4) Problemas de adaptación escolar, sobre todo para alumnos de zonas rurales con

poco acceso a la educación; 5) Problemas de nivel educativo, o escasos conocimientos; 6) Falta de cualificación del profesorado; 7) Origen social y familiar con poca educación que no favorece el desarrollo educativo, pues no se colabora o participa con la escuela” (Cabrera y Montero, 2014, p. 18).

Estos mismos autores presentan tres enfoques y modelos desde los que se ha dirigido las actuaciones políticas y profesionales en la educación.

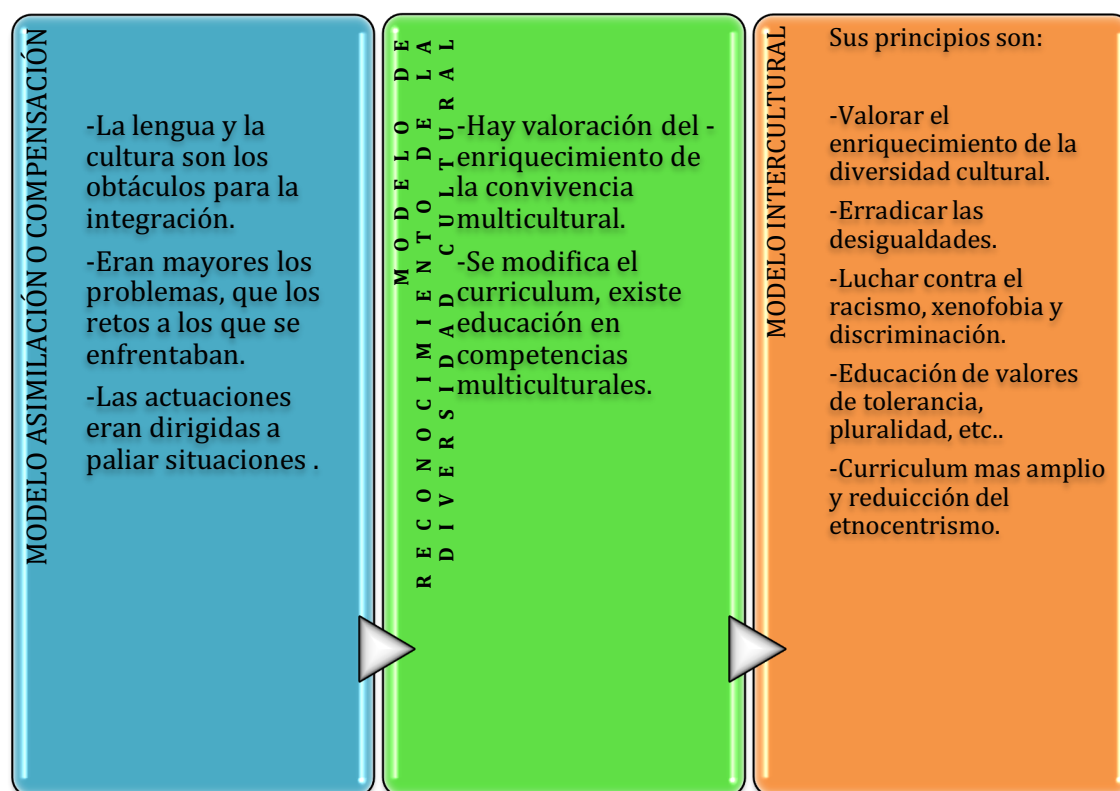


FIGURA 12. EVOLUCIÓN DE MODELOS MULTICULTURALES EN ESPAÑA. FUENTE CABRERA Y MONTERO (2014). ELABORACIÓN PROPIA.

Los modelos educativos que son referenciados en García (2005) permiten tener una visión mas amplia y detallada de la actual realidad de atender la interculturalidad con modelos mas acordes al contexto y los recursos. La cronología de los modelos de Cabrera y Montoro (2014) y los clásicos modelos europeos expuestos por Medina y Valenzuela (2013) presentan una ineludible realidad política educativa, aunque no corresponden a un modelo intercultural aceptable que presente la atención a la diversidad en todo su conjunto y riqueza. Estos quedan reflejados en el siguiente cuadro:

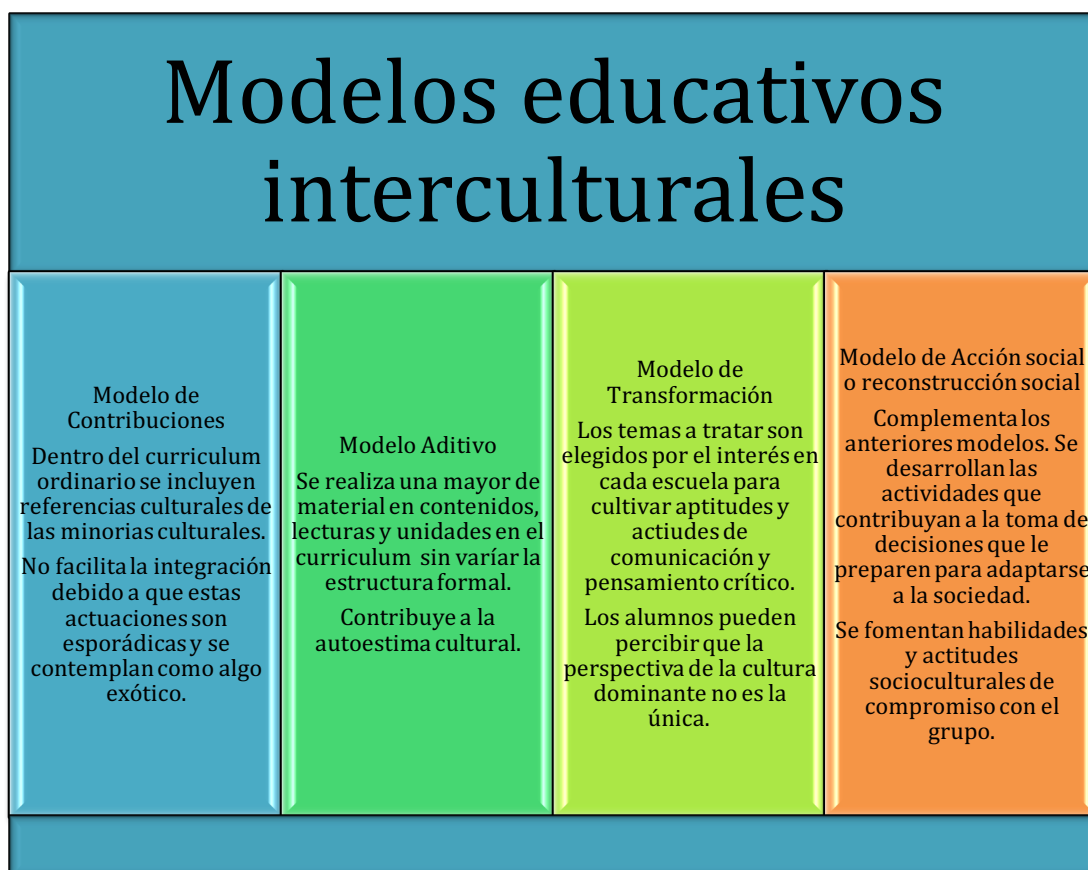


FIGURA 13. MODELOS EDUCATIVOS SEGÚN FUENTE GARCÍA (2005). ELABORACIÓN PROPIA.

La revisión realizada por Cabrera y Montero (2014) sobre el rendimiento de estudiantes en modelos de educación intercultural, los logros mas relevantes son:

- La normalización de la convivencia, así como un cambio de actitud hacia la multiculturalidad entre familias y estudiantes autóctonos y extranjeros.
- Un alto grado de satisfacción de las familias ante atención recibida a sus hijos en la escuela, a pesar de que consideran que ha de haber mayor reflejo de su cultura.
- Se aprecia que al segundo o tercer año de escolarización los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo alcanzan el nivel de los estudiantes autóctonos e incluso los superan, y el acceso a estudios superiores es cada vez mayor.

Y algo que es notable señalar, los análisis han puesto de manifiesto que los nuevos conflictos de la escuela no son tan nuevos, y en ellos participa el alumnado autóctono. Se hace referencia a las relaciones interpersonales de carácter agresivo mas propio de la adolescencia que de las diferencias interculturales.

Los problemas prácticos de la educación multicultural en España no han pasado por las políticas y modelos desarrollados, sino por los medios y recursos de los que se disponían en los Centros. También ha sido determinante la escasa formación de un profesorado que ha sido formado con materiales caducos, debido a un incesante cambio de normativa legal.

Se ha nombrado la actitud de la sociedad andaluza ante el hecho multicultural. Podríamos describir nuestra sociedad como una sociedad inclusiva y abierta a los cambios, a adaptar cambios. Una sociedad que acoge y ofrece. Los modelos educativos transformados por la sociedad andaluza que ha asimilado, ha integrado, ha llevado a cabo prácticas de integración, inclusión e interculturalidad, han dado un resultado sobresaliente. No cabe el reproche a las prácticas educativas de los docentes en esta época de agitación multicultural. Su trabajo serio, dedicado, profesional y callado ha atendido a la individualidad del alumnado sin importar la diferencia cultural, social, económica y lingüística. En los Centros, en líneas generales, no cabe el reproche. En ellos se ha trabajado profesionalmente atendiendo al alumnado en su individualidad. Como profesionales de la educación, únicamente cabe ayudar.





## BLOQUE II METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

---



## 5.- METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

---



## 5.1.- PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN. LOS OBJETIVOS

---

El objeto de interés a estudiar en esta tesis se centra en los docentes de los IES del municipio de San Juan de Aznalfarache. Pretendemos conocer su actitud ante el reto de la escuela multicultural. Para poder plantear propuestas de mejora, los participantes han de dirigir sus pasos por la senda de la formación, el análisis de su práctica docente y de su particular visión del hecho multicultural. Planteamos diversas cuestiones e interrogantes que han de ser consideradas:

¿Cuál es la imagen de la multiculturalidad en los Centros de Secundaria y Bachillerato del municipio de San Juan de Aznalfarache?

¿Qué actitud poseen los docentes ante la realidad multicultural que se encuentran en sus Centros?

¿Cuál es el perfil formativo de los docentes ante la multiculturalidad? ¿Han recibido los docentes formación multicultural, a nivel inicial o de acceso a la profesión y permanente ?

¿Qué actuaciones innovadoras les propone la formación, las investigaciones y la normativa legal para afrontar una educación intercultural y/o pluricultural en una educación inclusiva, personalizada e integral en el municipio de San Juan de Aznalfarache?

¿Los Centros son conscientes de las demandas multiculturales en los términos de actitudes, formación y contenido, en sus docentes?

Con la ineludible responsabilidad de dar respuesta, así como obtener información que pueda derivar en la mejora de los Centros que participan en la investigación, se marcan como ruta concreta los siguientes objetivos:

### Objetivos generales

- Analizar la actitud del profesorado ante los retos de la multiculturalidad
- Exponer la evolución de las herramientas de la legislación educativa española ante el reto de atender la multiculturalidad.
- Proponer actuaciones que promuevan la innovación en educación multicultural.

### Objetivos específicos

1.1.- Describir las necesidades del profesorado de Secundaria y Bachillerato concernientes a su formación teórico-práctica y actitudes en multiculturalidad.

1.2.- Revelar la formación recibida y las funciones a las que ha de enfrentarse el profesorado de Secundaria y Bachillerato en su labor docente.

1.3.- Marcar los retos ante los que se enfrentan los docentes de Secundaria y Bachillerato.

2.1.- Describir el Plan de Centro en la exigencia de contenidos, objetivos y valores hacia el trato de la interculturalidad, atendiendo a los aspectos favorecedores para el Centro.

3.1.- Analizar las respuestas dadas por los profesores de Secundaria y Bachillerato ante los retos de la multiculturalidad destacando las propuestas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.- Descubrir la coexistencia e incompatibilidades de diferentes modelos de convivencia en la escuela.

---

## 5.2.- PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

---

### 5.2.1.- PERSPECTIVA

---

La metodología de investigación viene guiada por los objetivos planteados. A partir de aquí se determina “el diseño, la estrategia, la muestra a estudiar, los métodos empleados para recoger los datos, las técnicas seleccionadas para el análisis de los resultados y los criterios para incrementar la calidad del trabajo, entre otras” (Ugalde y Balbastre, 2013, p. 180).

La metodología orienta resolver la-s cuestión-es y proporciona respuestas de los intereses del plan de investigación. Es por ello que "implica una posición epistemológica con respecto a la problemática en estudio, que establece en cierta forma la indagación que hagamos al respecto" (Ávila, 2012, p. 89). Las dos grandes corrientes paradigmáticas de investigación: la cuantitativa y la cualitativa, se unen en nuestro trabajo con el propósito de responder los objetivos planteados. Resulta de gran interés considerar las aportaciones desde las bases epistemológicas positivistas<sup>8</sup> del enfoque de investigación cuantitativo y las bases epistemológicas del conocimiento fenomenológico<sup>9</sup> propias del enfoque de investigación cualitativo. Dos modos de entender la realidad encauzadas a descubrir la problemática de la realidad social estudiada.

De este modo, con el fin “de lograr un conocimiento objetivo de esa realidad, lo cual permitiría excluir los juicios valorativos tanto del investigador como de los sujetos investigados” ( De Andrea, 2010, p. 59), se opta por la utilización del enfoque cuantitativo. Aporta datos empíricos

---

<sup>8</sup> Se ha de tener como referencia a los teóricos como Comte y Durkheim y su consideración de los hechos o fenómenos sociales como los agentes que provocan la influencia o respuesta externa sobre las personas su principal motivo de investigación. Es por ello una visión recurrente de la respuesta del ser humano al estímulo como conducta generalizable.

<sup>9</sup> Husserl, Schütz, Berger y Luckmann, Bruyn y Psathas entre otros filósofos plantean corriente fenomenológica a fin de entender los hechos sociales desde la perspectiva de los colaboradores (actores) examinando y experimentando el mundo a través de ellos.

y mantiene un distanciamiento con el objeto de estudio. Por otro lado, el enfoque cualitativo explora y describe la realidad, al igual que nos proporciona patrones, una configuración de variables y dimensiones que surgen espontánea.

La metodología fenomenológica en la investigación que concierne buscará conocer la actitud y se expresa “por su naturaleza introspectiva, [que] favorece la búsqueda y comprensión de características del docente y la docente”( Pereira, 2011, p. 24) desde las perspectivas personales y su cercanía a los retos que les presenta la multiculturalidad en el aula. La procedencia filosófica que sugiere el concepto interpretativo enfatiza en la construcción social de la realidad, en los aspectos cognitivos, afectivos y contextuales considerados eminentemente participativos a través de las interacciones que se crean entre observador y observado.

Cárcamo, Méndez y Rebollo (2009) ven la construcción del conocimiento científico desde el establecimiento de una relación epistemológica, ontológica y metodológica en la que el investigador es mediador entre el sujeto y objeto de estudio. “Considerando la noción de buena ciencia, el proceso está permeado por las perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas que se desprenden del acto del conocimiento” (Piovanni, 2008, p. 181)

Sandín (2003) sintetiza el procedimiento fenomenológico en cinco puntos:

- a. El investigador necesita estudiar como las personas experimentan un fenómeno. El investigador se abstrae de sus ideas preconcebidas para comprenderlo aparece la voz de sus informantes.
- b. Se proponen cuestiones de investigación y se solicita que describan sus experiencias de vida cotidiana.
- c. Se recogen datos en entrevistas a personas que han experimentado el fenómeno que se investiga: los participantes suelen ser grupos de 5 a 25 personas.
- d. Los datos se analizan mediante unidades de conceptos psicológicos y fenomenológicos, describiendo la experiencia de lo que fue experimentado y como fue experimentado.
- e. El informe finaliza con la comprensión profunda de la experiencia con un significado unificador en una estructura invariante.

Las ciencias sociales son mas proclives a mostrar datos sobre la educación en la que una realidad cambiante e incierta ha suscitado la necesidad de sustentarse en metodologías pragmáticas. Tratar las limitaciones de cada metodología muestra que “ningún método es suficiente ni excluyente y la complementariedad de metodologías diversas acerca al investigador a la verdad y la

comprensión del objeto de estudio”(Ugalde y Balbastre, 2013, p. 185). De ahí la conveniencia de combinar metodologías de investigación.

Encontramos en la metodología comunicativa crítica<sup>10</sup> una metodología partidaria de utilizar datos cuantitativos y cualitativos, lo que ofrece una posible respuesta a la utilización de ambos paradigmas y logra ilustrar la realidad con mayor profundidad. Esta forma de entender la investigación social revela la complicidad del agente investigador en la reelaboración del marco teórico gracias a los participantes en el proceso de investigación cualitativa (que no sujetos de investigación). Las categorías son analizadas desde una doble perspectiva, por un lado, las que describen y, por otro lado, las que permiten la transformación de la realidad, es decir “qué aspectos no son avances en la igualdad y cuales mejoran lo ya existente” (Barba, 2013, p. 34).

---

### 5.2.2.- METODOLOGÍA MIXTA. RESPUESTA AL INTERÉS DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Buscando responder a la totalidad de los objetivos optamos por un diseño metodológico de carácter mixto. El manejo de ambos paradigmas y enfoques parte de la pretensión de cruzar y contrastar el material obtenido en cada uno, permitiendo complementar la información del otro. El “**enfoque mixto** (cuali-cuantitativo) como vía en la cual el investigador se acerca al objeto de estudio y obtiene el conocimiento requerido de la realidad social según sus necesidades y expectativas” (del Castro y Silva, 2013, p. 26) es la metodología oportuna en nuestro caso, y se adecúa de manera eficaz dando garantía para responder a todos los objetivos que se plantean. La inclinación por esta combinación metodológica en esta tesis parte de la consideración de una investigación que aporte la mayor cantidad de información posible de la realidad que se estudia.

Río, Luquin, Giménez y Márquez (2014) ven en el empleo de procedimientos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación el correcto auxilio de los sesgos propios de cada metodología. La pertinencia de un cuestionario de preguntas cerradas y entrevista semiestructurada sustentadas en diferentes momentos de la investigación, logran estudiar un mismo fenómeno y o planteamiento educativo. De la misma manera Lageman (2008, p. 424) afirma: “si la educación es un complejo social que tienen lugar en una variedad de instituciones y situaciones, entonces tiene que ser estudiada de muchas maneras diferentes”

Dentro de los estudios de casos las metodologías mixtas en su aplicación priorizan la atención en la comprensión de significados en el contexto donde se produce la actividad educativa, "explican

---

<sup>10</sup> La metodología comunicativa crítica responde a que la utilización de dos herramientas, una cualitativa y otra cuantitativa, al cruzar los datos y sus posterior análisis producen información concluyente. A pesar de barajar su idoneidad en cuestiones tiempo y esfuerzos, no lograba esta metodología abarcar los objetivos planteados.



las teorías, valores y subjetividad de los participantes" (Martínez Bonafé, 1988) Es una visión más humanista de los procesos que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se alcanza un conocimiento complejo, diverso y de multiplicidad de fenómenos, fruto de acciones estratégicas de metodologías diversas.

---

### 5.2.3.- EL ESTUDIO DE CASO

---

El estudio de los casos concretos de los Centros educativos de Educación Secundaria y Bachillerato en la población de San Juan de Aznalfarache (Sevilla) demanda desentrañar los objetivos planteados, sistematizando e interactuando "como diferenciadores de un método de investigación que va más allá de lo que puede ser un amplio ejemplo o una anécdota interesante" (Martínez-Bonafé, 1996).

La elección de estudio de casos es conocer y comprender en profundidad la realidad del objeto de estudio (Álvarez y San Fabián, 2012). Entraña adentrarse en el fenómeno relevante en su marco natural, desde uno o varios espacios de interés para dar información relevante. El conocimiento de esta realidad favorece asistir en ideas innovadoras que logren cambiar la realidad a todos los niveles (Álvarez y Verdeja, 2013).

Por su parte el estudio de casos que atañe el interés de la investigación es un enfoque recurrente significativo en lo cuantitativo. Así pues como un enfoque de recolección y análisis de datos que se define como mixto ante la actitud multicultural, en un lugar y tiempo determinado. De ahí que integrar las herramientas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y análisis de documentos escritos) con objeto de obtener una información valorativa, supone complementar información para triangular datos. La observación desde un diseño descriptivo que reseñan "rasgos, cualidades o atributos de la población objeto del estudio" (Rodríguez, 2007, p.17) y contribuye a que ambos enfoques cualitativos y cuantitativos, con unas herramientas colaboradoras de respuestas integrales al conocimiento holístico y epistemológico.

---

### 5.3.- EL PAPEL DE LA TRIANGULACIÓN EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

---

Se presenta la triangulación de la metodología por análisis descriptivo de la realidad y por la teoría fenomenológica de relacionar los hechos a los pertinentes descriptores de los que se parten. Ellos se realizan desde un conjunto de categorías y dimensiones recurrentes.

La recogida de datos por las diferentes herramientas utilizadas en esta tesis. No permiten poner en marcha un proceso de triangulación de datos. Dicho proceso trata de poner en común las

diferencias y similitudes de las dimensiones y categorías desarrolladas durante la recogida y análisis de datos.

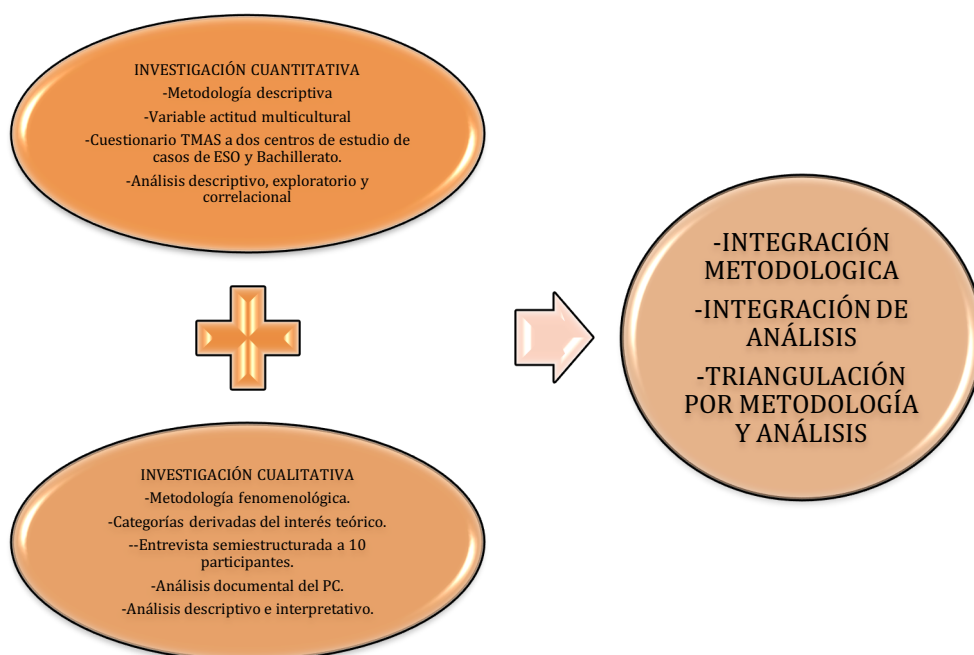


FIGURA 14. . DESCRIPCIÓN DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y TRIANGULACIÓN. ELABORACIÓN PROPIA.

La puesta en común de los datos y su análisis corroboraran que los instrumentos tienen fiabilidad y aportaran diferentes perspectivas desde la cual alcanzar el conocimiento de la realidad que se estudia.

Son reconocidas las metodologías cuantitativas y cualitativas como fases y/o momentos de la investigación. Se define la triangulación con la utilización de metodologías y datos sobre las teorías u objetivos del objeto a investigar. Se determinan y utilizan de manera ligada (categorías y dimensiones) , aunque no al mismo nivel. “Lo que en la mayoría de los casos califica el tipo de investigación son las denominadas variables focales, es decir, la que ha alcanzado el mas alto grado de desarrollo o en la que mas se ha puesto énfasis” (Betancourt, 1995).

---

## 5.4.- LA REALIDAD DE LOS CASOS DE INVESTIGACIÓN

---

### 5.4.1.- EL MUNICIPIO DE SAN JUAN DE AZNALFARACHE

---

El municipio de San Juan de Aznalfarache está situado al suroeste de la capital sevillana, en el margen derecho del río Guadalquivir y sobre el límite oriental de la meseta del Aljarafe. Dista de

Sevilla en torno a los 4,5 km. Con un censo de 24.568 habitantes y su población inmigrante consta de 104 nacionalidades censadas.

En el municipio ofrece una oferta educativa formada por 5 Centros de Enseñanza Primaria, 2 de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, y 1 Centro Público de Enseñanza a Distancia con Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior, Educación de Adultos, Idiomas y Pruebas de Acceso.

---

#### 5.4.2.- LOS IES DE SAN JUAN DE AZNALFARACHE. LA MUESTRA

---

La muestra fue tomada de los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato de carácter público. Se han elegido IES Mateo Alemán y el IES Severo Ochoa para el estudio de casos. Quedó descartado el IES San Juan por ser su modalidad mas común la educación a distancia.

Se realizó el presente estudio sobre una población de 81 docentes, 39 corresponden al IES Severo Ochoa y 42 del IES Mateo Alemán. El tamaño de la muestra que ha contribuido a contestar los cuestionarios ha sido 75, lo que lleva a un error muestral en torno al 8%, lo que nos permite garantizar que los resultados son significativos y pueden referirse con total garantía, a la población de estudio.

La entrada a los IES se realizó informando previamente a la dirección del motivo y objeto de estudio, Bajo el consentimiento de la dirección, tanto los docentes, como los miembros del equipo directivo que han participado, mostraron una actitud colaborativa, abierta y de gran interés por la investigación en sus objetivos, proceso y conclusiones. La participación en los instrumentos de investigación fue voluntaria y anónima.

Para el desarrollo de la entrevista en profundidad se sacó una muestra de 10 participantes. Los participantes eran en cada Centro de 4 miembros del claustro de profesores y de 1 miembro del equipo directivo (se centró la atención en el Director y en el Jefe de Estudios). La participación en la entrevista fue de fácil acceso y alta disponibilidad por todos.

---

### 5.5.- TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS

---

---

#### 5.5.1.- LA TÉCNICA DE LA ENCUESTA

---

La encuesta supone un proceso estandarizado que permite recabar información de una muestra amplia de sujetos, representativa de la población de interés. Es un recurso válido para “describir el contexto de forma general sin apenas ambición analítica” (Cebolla, 2012, p. 159). Se determina

desde la encuesta la población y las unidades de muestreo representativas sobre las que se va a realizar el estudio, así como el propio deseo de información.

Como instrumento de medición de información se emplea el cuestionario que: “Consiste en un listado de preguntas predeterminadas que, con el objeto de facilitar la posterior codificación, suelen responderse mediante la elección de una opción concreta de entre todas las que se ofrecen” (García, Quintanal y Sánchez, 2010, p.47).

Los cuestionarios cerrados tienen como fin medir hechos, actitudes, conductas y preferencias. Se emplean para describir y analizar cuantitativamente una realidad y pueden generalizarse sus resultados (Abascal y Grande, 2014). Las respuestas cerradas acotan el propio cuestionario a partir de preguntas apropiadas relacionadas con los objetivos del estudio.

#### 5.5.1.1.- EL CUESTIONARIO TMAS COMO INSTRUMENTO

---

Para la realización de nuestro estudio y cubrir los objetivos de manera cuantitativa, empleamos el Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) (Ponterotito et al, 1998). La validación y el cuestionario elaborado por el grupo de investigación dirigido por Ponterotito puede ser consultado en el artículo Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey, en el nº 6, del volumen 58, de la *Educational and Psychological Measurement* (Ponterotito et al, 1998).

Se utilizaron dos tipos de escalas de medición según la necesidad de buscar la información y poder procesarla. Por un lado, el grupo de investigación que realizó el cuestionario, utilizó para medir la sensibilidad multicultural y la competencia que poseen los docentes un cuestionario de opción múltiple. Se colocaron en una escala de 5 puntos, según la escala Likert, que va de 1 (muy desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Las cuestiones fueron redactadas en tono positivo y negativo para el control de las respuestas (Ponterotto, 2014. García, Quintanal y Sánchez, 2010).

El cuestionario se encuentra conformado por un escalograma de Guttman similar a la escala de Thurstone, “se trata de un conjunto de preguntas de respuesta cerrada de carácter valorativo aunque, en este caso, las respuestas han de ser dicotómicas, otorgando puntuación a la respuesta favorable a la actitud y la nula a la más desfavorable” (García, Quintanal y Sánchez, 2010,50).

Identificado el cuestionario de actitudes multiculturales en el profesorado (TMAS) para la traducción de los términos al castellano se consideró el método más adecuado el procedimiento “parallel back-translation” (Sperber, 1994). En la misma estela de trabajo que Marín-García y García-Sabater (2010) las traducciones fueron realizadas de manera simultánea e independiente por dos intérpretes-traductores del inglés a español y viceversa, sin conocimiento entre ellos, y

las versiones originales. Se comprobó la concordancia de la traducción y se buscaron solución a algunas discrepancias. Tras este proceso se presentaron los cuestionarios traducidos junto a la versión inglesa a tres investigadores (todos ellos con un nivel de inglés C1 y familiarizados con la realización de cuestionarios) adaptando alguna sugerencia referida a la estructura lingüística española. Se lograron dos versiones de inglés y español, de la que se determinó la que mas consenso tenía. Así se obtuvo el cuestionario piloto en versión español.

El cuestionario de actitud multicultural TMAS presenta información a cerca de la conciencia multicultural, así como la responsabilidad de abordar cuestiones multiculturales en el plan de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ponterotito, 2014) el instrumento empleado en la entrevista más adelante recogerá opiniones más amplias a cerca de los docentes. Es relevante buscar información emocional de los docentes ante estas cuestiones. Las dimensiones y categorías que se derivan de acuerdo con Ponterotito et al (1998) son:

TABLA 3. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DESARROLLADAS EN EL CUESTIONARIO TMAS. ELABORACIÓN PROPIA.

| DIMENSIONES                                | CATEGORÍAS  |
|--|---|
| -Autopercepción y reto multicultural (ARM) | -Esfuerzo de adaptación<br>-Dificultades multiculturales<br>-Percepción de otras culturas<br>-Responsabilidad multicultural<br>-Estereotipos<br>-Discriminación |
| -Competencias docentes (CD)                | -Diversidad lingüística<br>-Convivencia multicultural<br>-Valores<br>-Empatía<br>-Tutoría<br>-Aprendizaje colaborativo  |
| -Estrategias de Acción (EA)                | -Planificación<br>-Organización<br>-Agente dinamizador de aprendizajes<br>-Clima escolar  |

El análisis descriptivo del cuestionario se realiza identificando los ítems con las tres dimensiones que son de interés en la presente investigación de esta tesis. Ya se puso de relieve en el capítulo de la metodología de investigación en el apartado del cuestionario cuantitativo los ítems corresponden a las dimensiones.

-La dimensión de "Actitud ante el Reto Multicultural" corresponden los ítems 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25 y 26.

-La dimensión de "Competencias Docentes" corresponde a los ítems 5, 6, 9, 12, 14 y 18.

-La dimensión de "Estrategias de Acción" corresponde a los ítems 2, 5, 15, 19 y 20.

Las respuestas se cumplimentaban en una escala Likert desde el 1 (en completo desacuerdo) al 5 (en completo acuerdo). Los ítems correspondientes aparecen junto a las tablas de resultados.

En un análisis de categorías en los ítems del cuestionario encontramos la autoidentificación y esfuerzos por abordar actitudes multiculturales los 4 primeros ítems. En ellos se localiza la visión del docente por impartir clases en grupos multiculturales. Se cuestiona por el grado de adaptación de la educación para atender el reto multicultural. Así como el grado de responsabilidad que tienen como docentes dentro de un contexto multicultural en sus aulas. Se hallan en los último 6 ítems su grado de participar en relaciones sociales multiculturales. Hay que referenciar que el ítem 11 mide además la capacidad de aprender de otras culturas.

Del ítem 6 al 21 presenta el control de las competencias docentes así como de las estrategias que piensan que deben ser utilizadas o suelen desarrollar en el aula. Encontramos los ítems 15 y 22 que identifican claramente las estrategias de acción trabajadas para el desarrollo de una educación multicultural. El resto de los ítems aportan ideas sobre la responsabilidad que tiene el docente con las familias y la atención a la diversidad cultural, el grado de responsabilidad con su formación ante el reto de la realidad multicultural; el grado de respeto a otras culturas se demuestra en el fomento de actividades y conocimiento cultural.

Las competencias lingüísticas y de creación de climas que favorezcan la comunicación y convivencia son referidos en preguntas de carácter positivo y negativo. Así como el ítem 15 que muestra una clara aportación de estrategias educativas, el aprender el idioma como requisito para no ser segregado y poder propiciar la integración del alumnado.

Las dimensiones que desprende el cuestionario TMAS bajo sus tres grandes categorías miden bastante exhaustivamente la actitud que los docentes tienen ante el reto de la multiculturalidad. A pesar de que las competencias y las estrategias que son desarrolladas como medio de atender correctamente esta necesidad, cada vez mas acuciante, no son necesariamente vinculante para apreciar de manera positiva otras culturas.

#### 5.5.1.2.- ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

---

Por una parte el cuestionario fue sometido a un análisis estadístico llevado a cabo por el programa estadístico SPSS.22 para Windows.

Por una parte, se ha realizado un análisis estadístico de validación del cuestionario a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio para asegurarnos de que la versión validada mantenga la misma estructura factorial, es decir, recopile datos sobre las mismas variables que el cuestionario original.

Además se muestran los análisis estadísticos descriptivos básicos (media, mediana, desviaciones,...). Se presentarán de manera gráfica, mediante diagramas aquellas actitudes que los docentes poseen o carecen respecto a la multiculturalidad.

Serán realizados análisis de medias y por variables de sexo, años de experiencia con alumnos inmigrantes, por años de docencia y por la formación previa. Así pues la realización de un análisis de correlaciones de Pearson nos otorgará una medida de asociación lineal entre variables. Los valores de este coeficiente que van del -1 a 1, nos mostrarán la dirección de la relación entre las variables que concurren al análisis. El valor absoluto indica la fuerza que las relaciona.

El resultado es un análisis de síntesis de nivel superior, con una descripción de patrones y temas. Se identifican estructuras fundamentales del fenómeno estudiado, una hipótesis provisional, categorías e incluso teorías que provoquen propuestas para dar soluciones innovadoras a los problemas planteados en nuestro estudio.

---

#### 5.5.2.- LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA

---

Con el fin de recopilar mayor información sobre la actitud multicultural del profesorado se realizaron además entrevistas semiestructuradas con el fin de cruzar sus datos con los cuantitativos.

Esta forma es más completa ya que, mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes candidatos, la parte libre permite profundizar en las características específicas del candidato. Por ello, da una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

La entrevista semiestructurada se despliega dentro de una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas previamente a fin de recopilar información que cubran los objetivos de la investigación, así como con preguntas espontáneas, fruto del momento con el entrevistado, consiguiendo datos que no se tenían previstos inicialmente pero el discurso los provoca.

Se aporta con mayor información al objetivo de la investigación, dentro de la complejidad de los procesos educativos multiculturales. Ante la necesidad de mantener el rigor, se plantea la cuestión de aportar con esta técnica aquellas opiniones que no han sido medidas y “todo aquello que no va a ser medido (es decir, lo difícilmente cuantificable)” (Díez Gutiérrez, 2014. 18) procurar tener

una visión mas holística de la práctica docente ante el reto multicultural. Se realiza “un análisis que incorpora los procesos semióticos, imaginarios, sociológicos y psicológicos subyacentes al proceso de comunicación” que se mantiene con el entrevistado” (Castro y Castro, 2002).

Existen estudios que presentan los datos con las mismas palabras de los actores sociales. Es decir, hacen que estos hablen por sí mismos evitando en lo posible la interpretación. Sin embargo, la intención no interpretativa de estos estudios, aún en la selección y el ordenamiento de citas textuales interviene en la interpretación (Krause, 1995). Las categorías emergentes maximizan las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio. “Con las categorías desarrolladas a partir de los datos, se puede realizar un análisis descriptivo o relacional”. Continúa la codificación de los datos “incluyendo todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y articulados analíticamente de un modo nuevo”(Krause, 1995, p. 30).

Desde la entrevista, como metodología cualitativa, “el modo de ver la realidad, de estudiarla, de aproximarse a ella es marcadamente diferente” (Georginia De Andrea, 2010, p. 61). Como defiende Kvale (2011, p, 186), la entrevista es la que la intencionalidad del investigador precisa la intencionalidad de describir el fenómeno con empatía hacia la comunidad que investiga.

#### 5.5.2.1.- LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO

---

La utilización de un instrumento que trata de recabar información acerca de las actitudes en sus prácticas y pensamientos de los docentes, las cuales inciden en la forma de responder ante la diversidad cultural del Centro, ha podido tener como referencia investigaciones similares los de Díez Gutiérrez, (2014), Aguaded, De la Rubia y González Castellón (2013), Díez Gutiérrez (coord.) (2012) y Campoy y Pantoja, (2004), que han aportado la clarificación de categorías utilizadas para elaborar el cuestionario, junto con las planteadas en el cuestionario y los objetivos de la presente investigación. Las categorías utilizadas por Gutierrez (2014, p. 19) son: “situación existente en el Centro respecto a la multiculturalidad”; la ‘filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad’; los ‘recursos con los que cuentan para la educación intercultural’; el ‘acercamiento curricular a la educación intercultural’; el ‘acercamiento organizativo a la educación intercultural’; y la ‘formación en materia de educación intercultural’. Manteniendo la relación del cuestionario de Ponterotto (2014) y el guión de Aguaded, de la Rubia y González Castellón (2013), prevalecen las actitudes ante el hecho de la formación del profesorado y su sensibilidad en conciencia multicultural, las preguntas fueron redactadas basandonos en las siguientes categorías conceptuales, previamente establecidas desde estas consideraciones:



- La imagen que poseen los profesores de si mismos ante los retos multiculturales.
- Descripción de la formación recibida en objetivos, creencias y valores por los docentes.
- Grado de conocimiento en competencias comunicativas, intelectuales y crecimiento personal.
- Búsqueda de propuestas para enfrentarse al reto multicultural en modelos de convivencia.

Quedaron aglutinados los objetivos en temas específicos o categorías de centro de interés de la investigación de la siguiente manera:

La redacción final de la entrevista conecta con las categorías principales del cuestionario y se presentan de la siguiente manera en la tabla nº 4:

TABLA 4. CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES EN SU ACTITUD MULTICULTURAL. ELABORACIÓN PROPIA.

| CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO  | CATEGORÍAS            |
|--|-----------------------|
| Respecto a las aulas en las que imparte clases ¿considera que existe una realidad pluricultural? ¿Existe alguna problemática relevante, estereotipos, discriminación, exclusión?   | -ARM.                 |
| En cuanto al curriculum y la metodología para impartir clases ¿de qué manera afecta la realidad multicultural para impartir los conocimientos? ¿hace uso de alguna metodología para atender esa realidad? ¿podría decirnos cómo las planifica en su programación anual, en las unidades didácticas, en el Ciclo o Departamento...? | -ARM.<br>-EA.         |
| Es interesante conocer su actitud personal ante la atención a la diversidad cultural y qué técnicas utiliza ante ella.   | -ARM.<br>-EA.         |
| En cuanto a la acción tutorial ¿cómo la lleva a cabo? ¿cómo la planifica?  | -EA.                  |
| En la planificación didáctica nos gustaría conocer ¿qué metodologías didácticas lleva a cabo, relación con contenidos antiguos, consecución de objetivos, motivación por los intereses del alumnado..?   | -EA.                  |
| En referencia a la interacción con los alumnos ¿cómo definiría su intervención y su papel dinamizador de los aprendizajes?   | -ARM.<br>-EA.<br>-CD. |
| En referencia a la planificación del aula ¿planifica la consecución de un clima óptimo del aula? ¿transmite a su alumnado un perfil de diálogo, entendimiento, resolución de conflictos democráticos?  | -ARM.<br>-EA.         |
| En cuanto a las competencias educativas relacionadas con la comunicación y el lenguaje ¿cómo definiría su nivel de adquisición y desarrollo de las mismas con los alumnos y familias?  | -CD.<br>-EA.          |
| En referencia a las competencias colaborativas ¿qué nivel cree poseer y cómo las aplica? ¿cómo definiría las relaciones con el Centro educativo y con las familias?  | -ARM.<br>-EA.<br>-CD. |
| Para finalizar ¿qué nivel de conocimientos tiene sobre multiculturalidad desde su formación inicial para ejercer la profesión? ¿A recibido formación sobre multiculturalidad a nivel epistemológico, procesos, competencias, objetivos, contenidos? ¿Tiene interés por formarse en la realidad multicultural en la educación?      | -ARM.<br>-CD.<br>-EA. |

**ARM:** ACTITUD Y RETO MULTICULTURAL  
**CD:** COMPETENCIA DOCENTES  
**EA:** ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

#### 5.5.2.2.- ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

El análisis de las grabaciones de las entrevistas se realizó siguiendo un análisis de contenido descriptivo, llevado a cabo por el programa de análisis cualitativo Aquad 7. Realizando un nivel de reducción de categorías, dimensiones, interpretaciones, conclusiones y contraste de los mismos. Recordamos que las dimensiones que desarrolla el cuestionario TMAS y explicadas en el apartado 5.5.1.1.:

-Actitud ante el reto multicultural (ARM).

-Competencias docentes (CD).

-Estrategias de acción (EA).

Estas dimensiones tomadas de referencia en la construcción para la entrevista, suscitaron en el análisis de datos las siguientes categorías emergentes:

-Dentro de la dimensión de la Actitud ante el Reto Multicultural: Abandono escolar, Actitud personal, Auto-exclusión y Auto-marginación, Clima (en el centro), Conflictos individuales y generales, Convivencia, Creencias, Cultura, Discriminación, Escolarización, Esfuerzo, Estereotipos, Exclusión, Gitanos, Identidad, Inclusión, Integración, Integración curricular, Interés ante la Formación, Realidad Multicultural, Satisfacción, Trabajo Colaborativo y Valores.

-En la dimensión de Competencias Docentes: Comunicación, Diálogo, Formación del Profesorado, Formación Multicultural y Mediación Escolar.

- Y en la dimensión de Estrategias de Acción: Acción Tutorial, Adaptación Curricular, Colaboración con Entidades Sociales, Colaboración Familiar, Dinamización de Aprendizajes, Metodología Didáctica y Motivación del Aprendizaje.

La relación de categorías en sus respectivas dimensiones surgen y se anidan entre ellas. Claro ejemplo es que la formación multicultural deriva en formación del profesorado. El clima del Centro deriva y anida dentro de ella categorías como la convivencia, la integración, la inclusión de los alumnos, posconflictos que surgen. La relación existente entre ellas no es de subcategorías, puesto que unas se nutren de otras sin un patrón determinado. En el propio hilo de la entrevista surgen la relación entre ellas así como encuentros anidados de categorías dentro de otras de manera ambivalente. Hablar de la discriminación cultural puede conllevar estereotipos y conductas de exclusión. Y de igual manera surgir la exclusión y recurrir los estereotipos y la mala convivencia cultural, las creencias o percepciones que surgen al observar esa exclusión. Es el participante de la entrevista el que ha manifestado con sus recurrencias la importancia de las categorías y cuales son los focos de donde nacen o anidan.

Es por ello que dentro de las categorías que han sido analizadas hallamos un total de 810 fragmentos con pleno significado descriptivo de la realidad docente ante el reto multicultural y su formación docente. Representamos las categorías encontradas en el análisis de la encuesta en la figura nº 15.

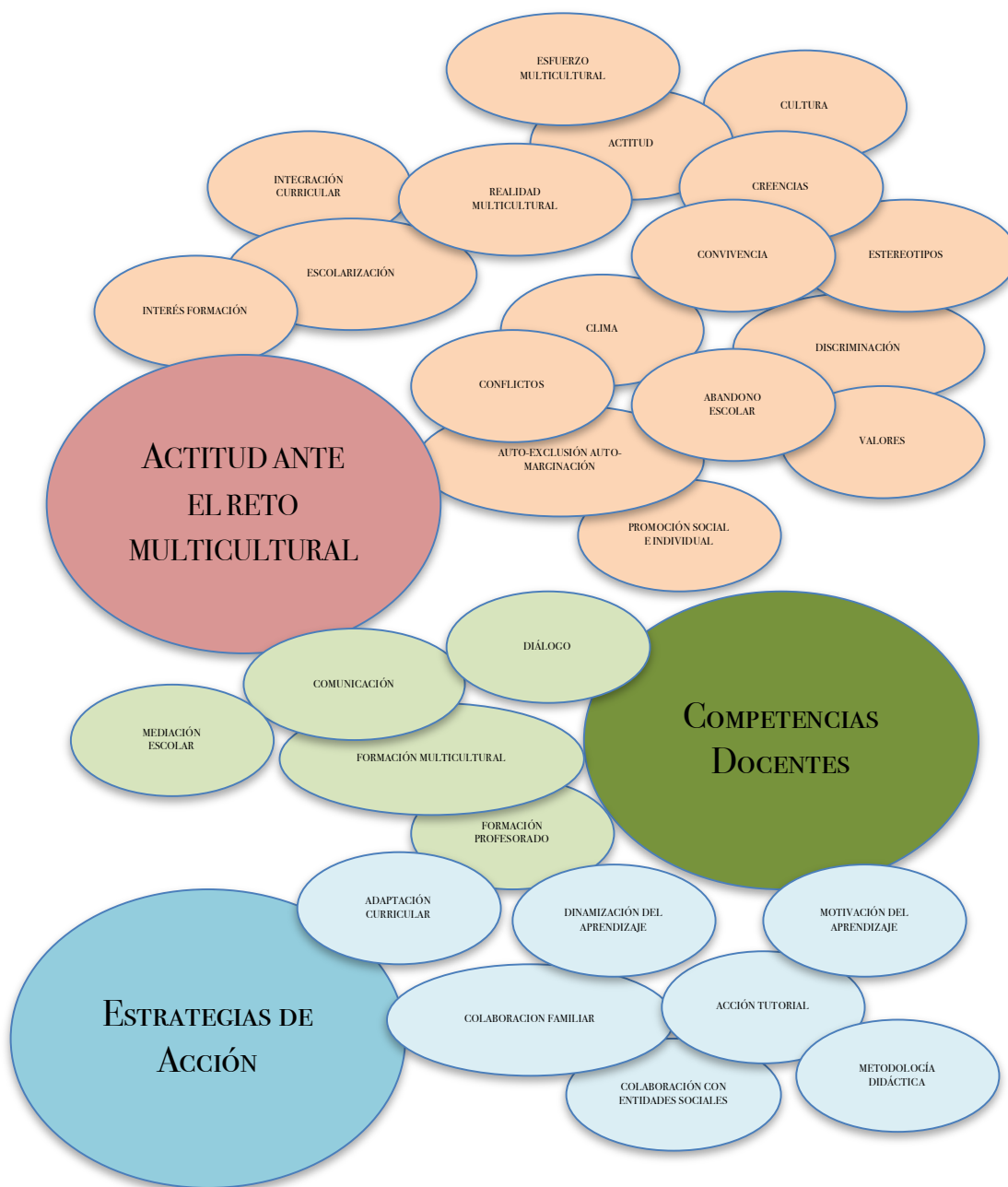


FIGURA 15. MAPA DE DIMENSIONES Y CATEGORIAS RECURRENTES. ELABORACIÓN PROPIA.

### 5.5.3.- ANÁLISIS DOCUMENTAL

---

#### 5.5.3.1.- DOCUMENTOS OFICIALES COMO RECURSO DE INVESTIGACIÓN

---

Los textos escritos aportan una valiosa información acerca de lo que ha de acontecer, aquello que sucedió y lo que debería de haber acontecido o sucede en realidad. Ante los documentos de planificación de un Centro quedan reflejados un diligente y cumplidor diseño de objetivos, finalidades, contenidos, normas e ideario del mismo (LOMCE, 2013).

Martínez Bonafé (1996) considera que la práctica de procesos de evaluación y análisis de documentos curriculares suministran datos y fenómenos requeridos en estudios cualitativos y etnográficos, propiciando el conocimiento de los procesos diferenciadores educativos.

Desentrañar las partes de un documento escrito ayuda a:

“conocer en profundidad muchos temas y áreas de estudio que abarcan desde los enfoques lingüísticos, estilísticos y retóricos hasta las líneas de investigación de orientación psicológica y, en especial, sociológica. A través del análisis de los pensamientos y sentimientos de las personas, pertenecientes a la organización educativa, profesorado, padres y estudiantes podemos interpretar la cultura existente que nos muestra la vida real en los Centros educativos” (Díaz y López, 2006).

Se pone énfasis en la cualidad de los valores discursivos y de las construcciones epistemológicas y ontológicas de los que realizan el documento (Ávila, 2012). Así pues dentro de las perspectivas cualitativas y fenomenológicas debido a que cuentan con un análisis de conversación, del discurso y la narración en pequeños mundos de vida y estudios culturales.

#### 5.5.3.2.- INSTRUMENTO DE ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL PLAN DE CENTRO

---

El Plan de Centro es un documento asumido por toda la comunidad educativa. Carga con innumerables horas de redacción, diálogos de encuentro y resolución de divergencias; y ante todo es el referente que todo miembro de la comunidad educativa tiene para actuar al amparo de la legislación educativa.

El Plan de Centro está conformado por el Plan educativo (incluido en este el Plan de Convivencia), Plan de Gestión y Reglamento Organización y Funcionamiento(ROF). Los incentivos de analizar este documento que recoge toda la esencia del Centro, se ciñe al interés por el trato de la multiculturalidad en los objetivos de la investigación:

I.- Analizar la actitud del profesorado ante los retos de la multiculturalidad

### III.- Proponer actuaciones que promuevan la innovación en educación multicultural.

- 1.- Describir las necesidades del profesorado de Secundaria y Bachillerato concerniente a su formación teórico-práctica y actitudes en multiculturalidad.
- 2.- Marcar los retos ante los que ha de enfrentarse el profesorado de Secundaria y Bachillerato desde su formación inicial.
- 4.- Analizar las respuestas dadas por los profesores de Secundaria y Bachillerato ante los retos de la multiculturalidad y las propuestas más favorecedoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 6.- Descubrir la coexistencia e incompatibilidades de diferentes modelos de convivencia en la escuela.

Dar respuesta a los objetivos planteados resulta apropiado adoptar el diseño del instrumento de investigación de estilo descriptivo. La investigación y el análisis de datos mixto, planteado al comienzo de este capítulo, permite la inclusión de este instrumento como parte integrante del análisis de técnicas cualitativas y su desglose en las tres categorías que marcan el estudio de esta investigación.

#### 5.5.3.3.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL INVENTARIO DEL PLAN DE CENTRO

El análisis de las entrevistas se realizó siguiendo un análisis de contenido llevado a cabo por el programa de análisis cualitativo Aquad 7. Realizando un nivel de reducción de categorías, interpretaciones, conclusiones y contraste de los mismos.

Recordamos que las dimensiones que desarrolla el cuestionario TMAS y explicadas en el apartado 5.5.1.1.:

-Actitud ante el reto multicultural (ARM).

-Competencias docentes (CD).

-Estrategias de acción (EA).

Estas dimensiones tomadas de referencia en la construcción para la entrevista, suscitaron en el análisis de datos las siguientes categorías emergentes:

-La Actitud ante el Reto Multicultural: Abandono escolar, Actitud personal, Clima (en el Centro), Conflictos, Convivencia, Discriminación, Escolarización, Esfuerzo, Estereotipos, Inclusión, Interés ante la Formación, Promoción social e individual, Realidad Multicultural, Trabajo Colaborativo y Valores.

-En la dimensión de Competencias Docentes: Comunicación, Diálogo, Formación del Profesorado, Formación Multicultural y Mediación Escolar.

- Y en la dimensión de Estrategias de Acción: Acción Tutorial, Adaptación Curricular, Colaboración con Entidades Sociales, Colaboración Familiar, Dinamización de Aprendizajes, Metodología Didáctica y Motivación del Aprendizaje.

Dentro de las categorías que han sido analizadas hallamos un total de 284 fragmentos con pleno significado descriptivo de la realidad docente ante el reto multicultural y su formación docente.

### 5.6.- TRIANGULACIÓN DE CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DERIVADAS

---

El proceso de análisis desde las tres categorías en las que se ha agrupado los objetivos de la investigación derivan dimensiones diversas. La investigación ha seguido el siguiente orden de recogida de información relevante:

-Documentación

-Elaboración de instrumentos y elección de TMAS

-Análisis documental

-Fase extensiva: distribución del cuestionario TMAS.

-Fase intensiva: Entrevistas grabadas y transcrita con un cuestionario semiestructurado que permite recoger información abierta y en mayor profundidad de la actitud multicultural de los docentes.

-Compilación y análisis de datos

-Elaboración de conclusiones, limitaciones y propuestas.

-Redacción del informe de investigación.

Las categorías descritas en los instrumentos de recogida de información han guiado la triangulación de datos. Las categorías aludidas han derivado en dimensiones concretas y planificadas en el instrumento del cuestionario. En el caso de los instrumentos de la entrevista y el análisis del Proyecto de Centro las dimensiones surgen con relación al cuestionario y dimensiones nuevas que brotan del propio análisis.

Las categorías son el eje que triangula el análisis de los instrumentos y las dimensiones descubre nuevos aspectos del objeto de estudio. Queda reflejada la triangulación del análisis de información de los instrumentos en la figura nº 16:

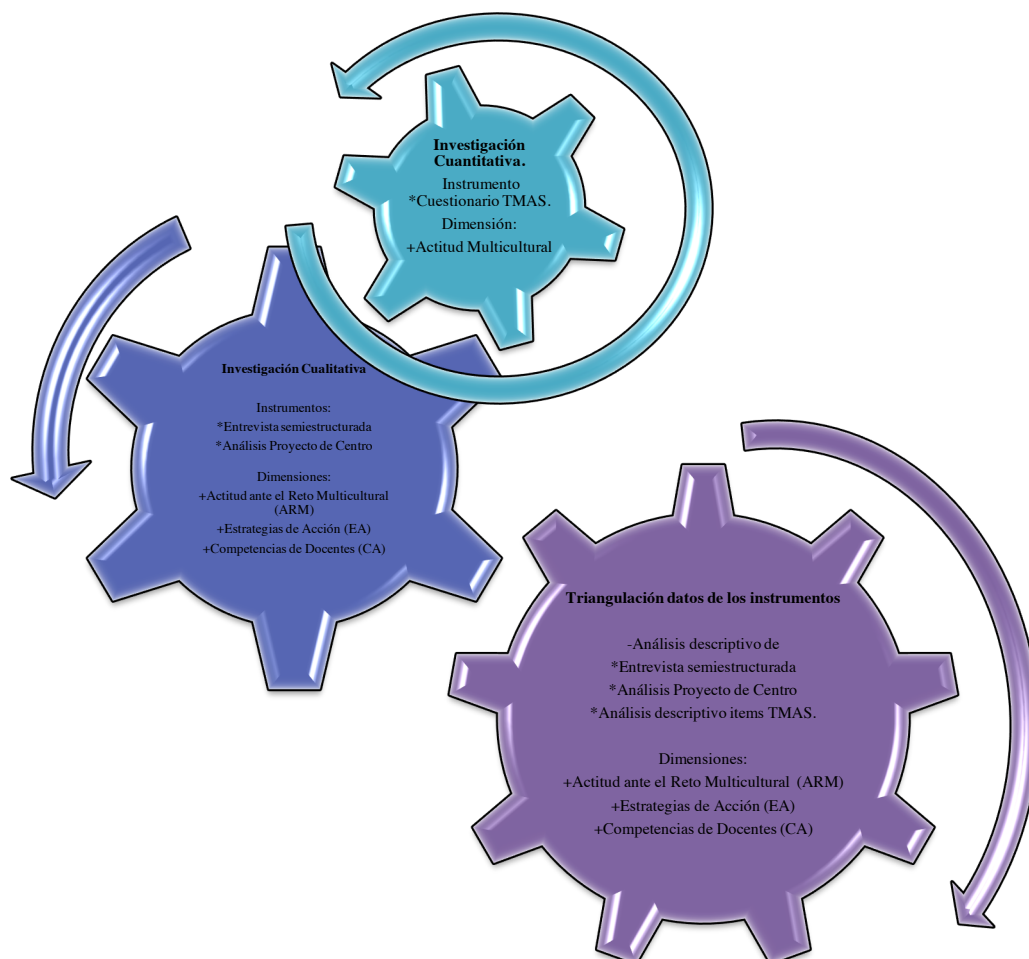


FIGURA 16. TRIANGULACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR DIMENSIONES. ELABORACIÓN PROPIA.





## 6.-ENCLAVE DE LOS CASOS DE ESTUDIO

---



## 6.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE SAN JUAN DE AZNALFARACHE, UN ENCLAVE DE PRIVILEGIO ROTO POR LAS COMUNICACIONES

---

### A.- Situación

Los datos estadísticos de Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (SIMA, 2014-2015) así como los datos web del Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache sitúan el municipio a 3 Km de distancia al oeste de la ciudad de Sevilla. Se extiende en una superficie de 4,1 Km<sup>2</sup> en una altitud de 49 metros sobre el mar. Se halla en primera línea de la vertiente del río Guadalquivir y comparte la línea costera del Carambolo (Camas), Caura (Coria) e Itálica (Santiponce) justo en el margen derecho. Es una situación de privilegio en la cornisa del aljarafe,



FIGURA 17. . EL RIO GUADALQUIVIR POR SAN JUAN DE AZNALFARACHE.

### b.- Orígenes

Los restos arqueológicos hallados en municipio sanjuanero datan desde cuatro siglos a.C. y han dejado constancia de las numerosas circunstancias históricas y geográficas que vislumbran un rico pasado. La situación geográfica en enclave estratégico sobre todo en las épocas turdetana y romana. Cabe destacar la existencia del Lago Ligustino en el bajo Guadalquivir, lugar donde se realizaban los intercambios comerciales con Fenicia, Grecia, Roma y Cartago, quedando San Juan inmersa en estos circuitos comerciales.

Los primeros asentamientos datan de la época de los íberos como primeros pobladores. La época romana denominó al municipio bajo el nombre de Osset y llegó a ser una importante ciudad que llegó a acuñar moneda propia. Fue en el periodo de Al-Andalus cuando se le llamó Hisn-Al-

Faray<sup>11</sup>, su significado de Castillo del Miradero deriva el nombre actual así como la fortaleza que da nombre al lugar fue construida entre los años 1196 y 1197. Fue residencia del rey-poeta Al-Motamid. La conquista cristiana fue llevada a cabo por el maestro Pelay Correa, por orden de Fernando III. En el año 1248 pasó a manos de la Orden militar de San Juan de Jerusalén. De aquí viene la primera parte de su nombre. Hay referencias del proceso urbanizador almohade que concluiría en 1243 cuando fue entregada a la Orden Militar de San Juan de Jerusalén, de donde le viene su nombre actual<sup>12</sup>. Después, pasó a los Cartujos quienes permutaron el bien a los Franciscanos. Son estos quienes en el s. XVI-XVII, construyen el convento de San Francisco y la iglesia parroquial que lleva su mismo nombre.

La relevancia del recinto monumental de San Juan de Aznalfarache es que ostenta las mejores vistas de Sevilla y es un enclave visual de referencia. Este espacio multifuncional diseñado por el arquitecto Aurelio Gómez Millán (1898-1991) y promovido por el cardenal Pedro Segura Sáenz (1940) contó con la ayuda de la familia Ibarra, aunque la documentación del primitivo proyecto data de 1935, encargado por el Arzobispado de Sevilla basado en la idea de Eustaquio Ilundain Esteban.

Se extiende este monumento en una superficie de 3 ha., articulándose en dos grandes espacios:

-la gran plaza porticada abierta a Tablada y el Guadalquivir (1945)

-los jardines de la ladera del cerro (1947).

En cada uno de estos ámbitos se disponen como un eje visual, del monumento al corazón de Jesús (1942) y el Triunfo del corazón de María (1944).

El recinto fue inaugurado en noviembre de 1948 como un complejo que es una densa convergencia de percepciones, identificaciones y representaciones arquitectónicas y figurativas, formando parte de la imagen de San Juan de Aznalfarache y del paisaje exterior de Sevilla. Las propuestas estéticas que abarcan desde el mudéjar al neobarroco pasando por el neorrenacimiento, de forma quizás un tanto anacrónica, pero muy característica y sugerente. Los jardines ocupan la ladera del cerro y están concebidos siguiendo un criterio escenográfico. El pórtico de acceso, situado en el barrio Bajo, y a partir de un espacio central, hoy en día denominado parque Osset,

---

<sup>11</sup> En la localidad algunos establecimientos llevan el nombre de Al-Faray y Osset. También es frecuente recurrir al Miradero para nombrar el Paseo del Mirador donde se hallaba un establecimiento con gran fama por la situación de vistas a Sevilla.

<sup>12</sup> La cabeza de San Juan Bautista que en su origen se depositó en el castillo desapareció y fue localizada a principios del s. XX en Barcelona.

realiza una subida de acceso mediante escalinatas y rampas que conducen hasta la entrada de la gran plaza porticada.

### C.- Barriadas

El municipio de San Juan de Aznalfarache esta dividido en:

- En el Sector Norte se encuentran las Barriadas Camarón, Santa Rita y Vistahermosa.
- El monumento se localiza la Barriada de Nuestra Señora de Loreto.
- La zona de San Juan Bajo agrupa la Barriada del barrio bajo y el Barrio de Guadalajara, así como la Fábrica de Arroces Hervas y los terrenos de la antigua Minas de Cala.

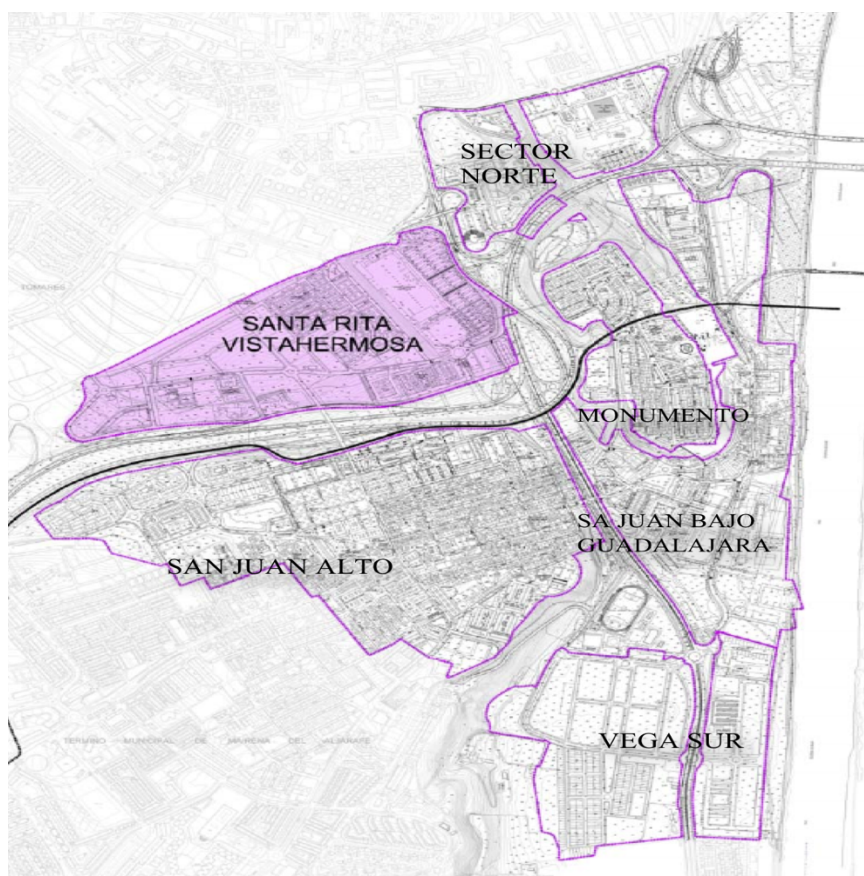


FIGURA 18. BARRIOS DE SAN JUAN DE AZNALFARACHE. PGOU AYUNTAMIENTO DE SAN JUANE AZNALFARACHE

- La zona de San Juan Alto comprende el ensanche del pueblo con las barriadas de Santa Isabel, el camarón, Cooperativa, Andalucía y Montelar.
- La zona de la Vega del Sur agrupa zona terciaria del polígono Alavera y zona residencial Valparaiso junto al pabellón de deportes.

El origen del municipio es la zona del Barrio bajo, posteriormente a los años 50 la expansión del municipio comienza a tomar mas relevancia por San Juan Alto y el Monumento en su Bda. de Nuestra Señora de Loreto, en su origen fue barriada militar hasta final de los 80.

Las barriadas en la Zona de Santa Rita y Sector Norte han tenido su conclusión a principios del S.XXI con el auge inmobiliario.

#### **D.- Situación actual**

Se encuentra actualmente roto en su geografía por la carretera que une Sevilla con Coria dividiendo San Juan de Aznalfarache en Barrio Bajo y Alto. El paso subterráneo de la misma y la pasarela ideada para unir ambos barrios es utilizada como aparcamiento de vehículos por los sanjuaneros y de utilización múltiple en las festividades de la feria.

Por el Norte la carretera que une a Sevilla con el Aljarafe principalmente con el pueblo de Mairena del Aljarafe ha provocado una escisión de las zonas de las barriadas del Sector Norte, Santa Rita y Vistahermosa.

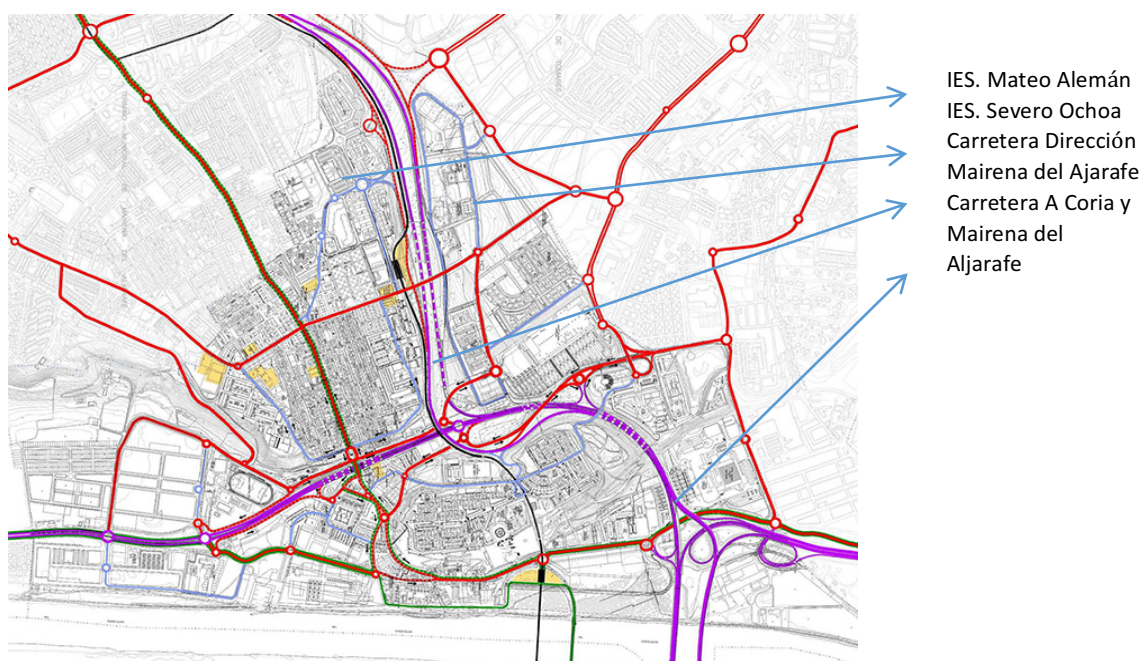


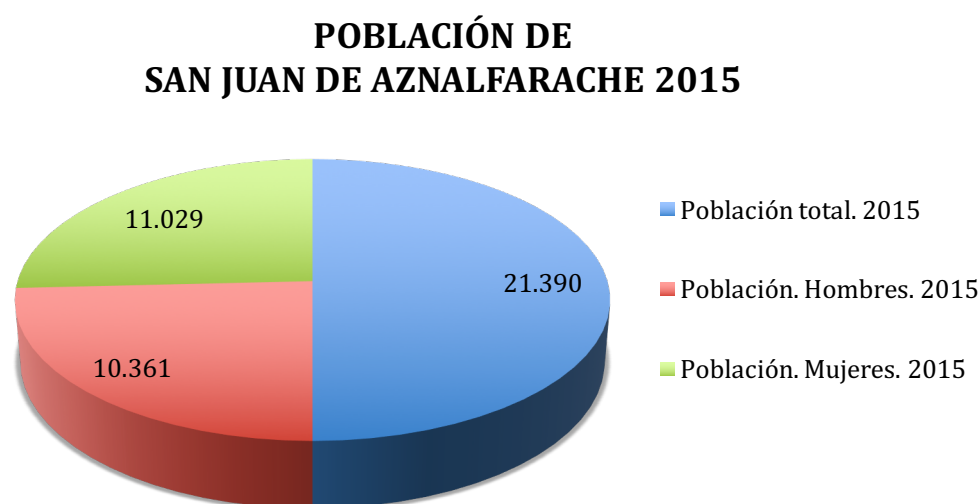
FIGURA 19. SITUACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS IES EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE, Y LA DIVISIÓN POR AUTOVÍAS. PGOU SAN JUAN DE AZNALFARACHE.

#### **E.- Demografía**

La población presenta una equitativa representación de ciudadanos de ambos sexos. La población juvenil está en torno a un 17,62 %, la población senil un 16,48 % y una población dependiente de

un 51,73%. Estos datos se han de enmarcar dentro de una población censada de 21.390<sup>13</sup> habitantes en una densidad de 5.217 personas por kilómetro cuadrado (Km<sup>2</sup>), con un crecimiento vegetativo de 70 personas que sitúan la reposición demográfica en 106,89 % (datos de 2014, fuente de SIMA y [www.ayto-sanjuan.es](http://www.ayto-sanjuan.es)).

TABLA 5. POBLACIÓN POR SEXOS EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE. FUENTE AYTO SAN JUAN DE AZNALFARACHE. ELABORACIÓN PROPIA.



No hay que olvidar la población extranjera del municipio sanjuanero. Por un lado se encuentra la población procedente de otros países de la Unión Europea (UE) que constituyen una escasa población dentro de la totalidad pero significativa debido a que fue una población que realizó su llegada a principios del S. XXI, pocos años antes de la entrada en la UE sus países. Ha quedado asentada esta población entre los que destacan polacos, rumanos y húngaros.

Dentro de la población inmigrante extranjera no procedente de la UE, el país que realizó su mayor aportación hasta el 2012 era República Dominicana, actualmente en 2014 es Marruecos la que aporta mayor número de inmigrantes de procedencia a pesar de que la comunidad dominicana es la que cuenta con mayor asentamiento. Existen 60 nacionalidades censadas y un 10,3% de la población total es inmigrante.

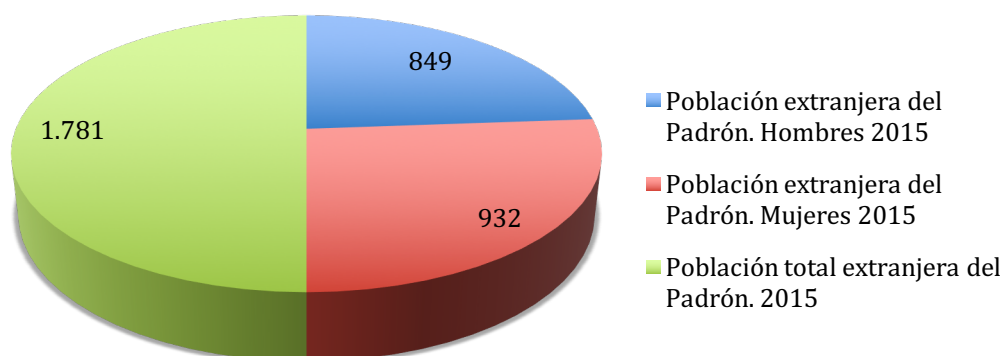
---

<sup>13</sup> Cabe destacar que la población de San Juan de Aznalfarache en 1996 era de 21.484. La página [https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Sociedad\\_de\\_San\\_Juan\\_de\\_Aznalfarache](https://sevillapedia.wikanda.es/wiki/Sociedad_de_San_Juan_de_Aznalfarache) pone de referencia que el nivel de población ha mantenido una línea en el tiempo en la que las bajadas y subidas son anécdotas.



TABLA 6. POBLACIÓN EXTRANJERA EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE. FUENTE AYTO SAN JUAN DE AZNALFARACHE. ELABORACIÓN PROPIA.

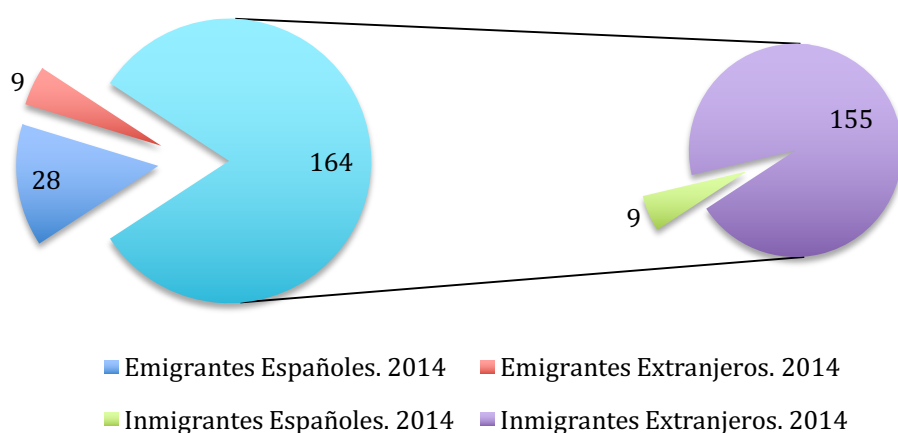
### POBLACIÓN EXTRANJERA EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE 2015



Hay que destacar las cifras de 2012 a 2014 en referencia a inmigrantes y emigrantes. Se observa un retroceso considerable en los flujos migratorios. Si en 2012 los emigrantes eran 1295 y los inmigrantes 1441 en el año 2014 a penas un 10% de personas realizaban migraciones en el municipio.

TABLA 7. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE. FUENTE AYTO SAN JUAN DE AZNALFARACHE. ELABORACIÓN PROPIA

### MOVIMIENTOS MIGRATORIOS 2014 SAN JUAN DE AZNALFARACHE



Es posible que se haya visto reducido porque muchas familias han vuelto a su país de origen con la crisis. Y también quizás porque las familias inmigrantes cuando llegaron a España adoptaron las costumbres demográficas de los españoles, como reducir el número de hijos. Los



niños que en la actualidad se tienen son niños que venían ya con la familia. Principalmente de África y Latinoamérica. Las familias una vez que llegan aquí ponen en práctica medidas de control de natalidad como los españoles, por lo cual las nuevas generaciones son menos extensas. A pesar de todo creo que se ha producido un efecto retorno. (ISO. Líneas 27-42)

#### **F.- Mercado laboral**

A pesar del peso de los comercios y empresas citadas y afincadas en el municipio, la población presenta un tasa de paro de un 43%. Los cuadros de población activa y parada presentan que no hay una diferencia por sexos llamativa, por el contrario son semejantes los índices de contratación y de desempleo por sexos.

TABLA 8. MERCADO LABORAL EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE. FUENTE AYTO SAN JUAN DE AZNALFARACHE. ELABORACIÓN PROPIA.

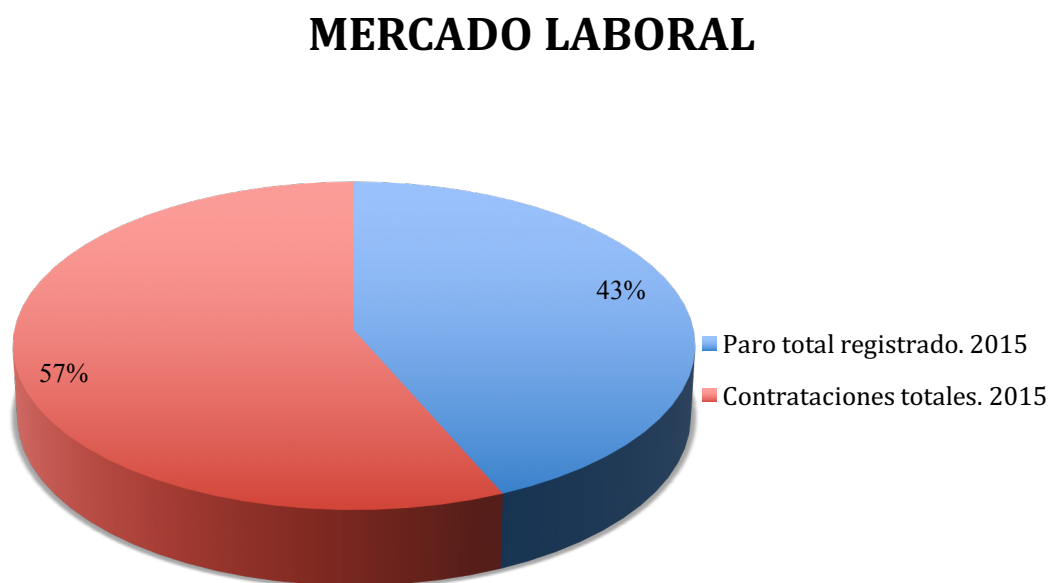
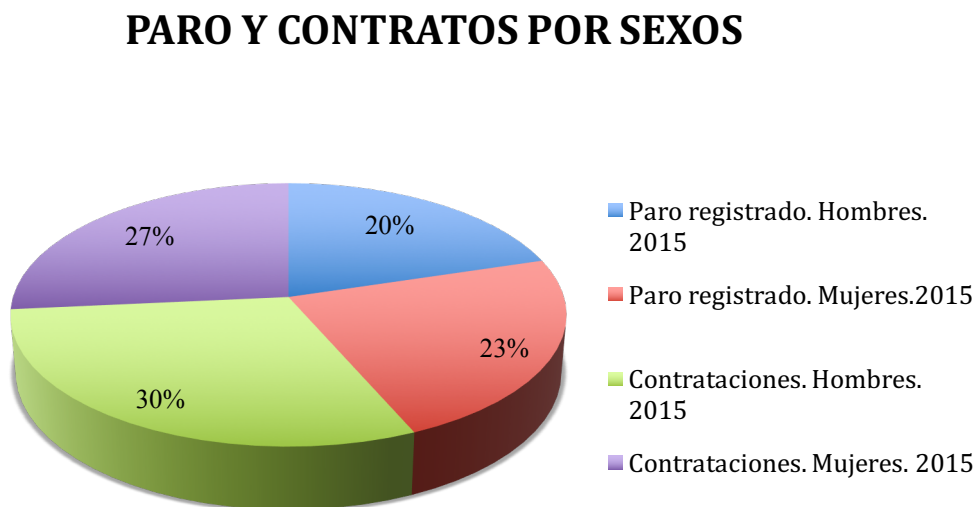


TABLA 9. MERCADO LABORAL POR SEXOS EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE. FUENTE AYTO SAN JUAN DE AZNALFARACHE. ELABORACIÓN PROPIA.



La renta media anual declarada en el año 2014 era de 16.578.64 euros. Subrayar que los ingresos que percibe el consistorio por habitante en 2013 eran 897,41 euros, de los que 818,37 eran gastados en los ciudadanos del municipio, registrando un 60% de estos gastos en políticas sociales.

Se carece de información acerca de la situación en el mercado laboral de población inmigrante. Sin embargo el dato de un entrevistado del equipo directivo del IES Severo Ochoa, así como de la percepción de la población autóctona es:

Pero la sociedad de San Juan es muy inclusiva, bastante inclusiva. Pero cuando llega una campaña electoral el principal problema es quien se va a quedar con las subvenciones, ahí se rompe, si sí o no no, es verdad, hay se rompe. Eso ha pasado que la principal discusión de los sanjuaneros fuese quien se va a quedar con.. y hay es cuando se rompe, por que se lo estaban llevando los inmigrantes y es verdad que se estaba pidiendo y se demostraba que los de aquí tenían peores condiciones de vida que los inmigrantes. Eso creó un gran debate. Y no se miraba quien iba a crear mas riqueza, o iba a generar mas trabajo, no se veía tan importante. Hasta ahí hay una convivencia bastante normalizada, es curioso, se pelean, discuten tienen problemas, pero son las mismas que tienen con los paisanos de San Juan. No son mas en realidad. Yo lo veo como algo muy positivo. Eso también está en el instituto. (ISO. Líneas 225-247).

## G.- Alumnado del municipio

Hay una tasa de 3902 alumnos matriculados, de los que 2918 corresponden a enseñanzas de infantil, primaria, secundaria. Hay que señalar los 460 alumnos matriculados en educación de adultos, que corresponden a bachillerato y alumnos que desean concluir estudios de secundaria por la vía de módulos o el propio bachillerato de adultos, generalmente de oferta en horario de tarde semi-presencial. Estos alumnos cursan estudios en los IES “Mateo Alemán”, “Severo Ochoa” y el IES “San Juan” que no ha sido objeto de estudio debido a que su modalidad en secundaria y bachillerato es la referida de semi-presencial y en la que nos comentaban los docentes en el propio Centro y de los otros IES “existen mas profesores que alumnos”.

Los Centros educativos de San Juan de Aznalfarache se enclavan en una zona de nivel Socioeconómico medio-bajo, con un ISC de -0.21 en el curso 2008/2009 y de -0.41 en el curso 2009/2010, según los datos suministrados por la Consejería relativos a los cuadernos de contexto realizados con motivo de las Pruebas de Diagnóstico. Este índice está por debajo del ISC medio de Andalucía.

TABLA 10. INDICE SOCIO-CULTURAL DEL ALUMNADO, REALIZADO POR LA CONSEJERÍA DE DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. FUENTE PROYECTO EDUCATIVO DE 2015-16 DEL IES. MATEO ALEMÁN.

| NIVELES SEGÚN EL ISC OBTENIDO |             |                         |                         |      |             |
|-------------------------------|-------------|-------------------------|-------------------------|------|-------------|
|                               | BAJO        | MEDIO-BAJO              | MEDIO-ALTO              | ALTO |             |
| 2008/2009                     | Hasta -0,41 | Desde -0,40 hasta -0,12 | Desde -0,11 hasta -0,29 |      | Desde -0,30 |
| 2009/2010                     | Hasta -0,53 | Desde -0,52 hasta -0,21 | Desde -0,20 hasta -0,20 |      | Desde -0,21 |

Las variables utilizadas para la construcción del ISC (índice socioeconómico y cultural) son:

V1. Estatus ocupacional más elevado para el padre y la madre.

V2. Disponibilidad de ordenador en casa.

V3. Disponibilidad de conexión a Internet en casa.

V4. Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite.

- V5. Nivel de estudios más elevado para el padre y la madre.
- V6. Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa.
- V7. Disponibilidad de mesa de estudio.
- V8. Libros de consulta y de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios).
- V9. Número de libros en el domicilio familiar.
- V10. Número de libros infantiles/juveniles en el domicilio familiar.

## BLOQUE III ESTUDIO DE CASOS

---



## 7.- CASO 1. IES “MATEO ALEMÁN”

---





## 7.1.- IES "MATEO ALEMÁN".

---

### 7.1.1.- CONTEXTO DEL CENTRO

---

El IES "Mateo Alemán" es un Centro público que empezó a funcionar el curso 1980/1981. Es el más antiguo de la localidad y ha gozado de un buen prestigio profesional desde su primer año de funcionamiento. Tiene un recorrido de treinta años de docencia. No obstante, el número de alumnos ha ido bajando en los últimos tiempos de forma perceptible debido, por una parte, al funcionamiento de otros dos Centros de secundaria en el pueblo y, por otra, a que no se le ha dotado, a pesar de haberse presentado proyectos y solicitudes, de otras alternativas formativas, como los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica, los Programas de Cualificación Profesional Inicial o la Formación de Adultos.

Se ubica en la C/ Juan Ramón Jiménez s/n, entre la barriada de Santa Isabel y La Barriada Andalucía; en la zona de San Juan Alto.

El Centro ha requerido a la Administración Educativa y al Ayuntamiento medidas compensatorias para frenar las bajas expectativas culturales y el absentismo escolar. El indicador de relevancia, que podemos observar en la tabla 11, y al que se enfrentan, es el número de alumnos que no están en el curso que les corresponde según la edad, debido a repeticiones tanto en primaria como secundaria o que abandona el curso cuando cumple los 16 años.

El IES Mateo Alemán es un Centro público en el que se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Cuenta actualmente con las siguientes enseñanzas:

-Educación Secundaria Obligatoria (en torno a 3 líneas).

-Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (una línea) y bachillerato Científico-Tecnológico (una línea)

Asimismo, existen un grupo de Diversificación Curricular en tercero de la ESO, otro en cuarto de la ESO, y un Aula Específica.

El Centro está dotado de una infraestructura moderna y funcional. Todas las aulas se encuentran orientadas para recibir luz natural.

TABLA 11. ABANDONO ESCOLAR CURSO 2009-1010 FUENTE PROYECTO DE CENTRO DEL IES MATEO ALEMÁN.

|                | 1º de ESO | de | 2º de ESO | de | 3º de ESO | de | 4º de ESO | de | 1º de BTO. | de       | 2º de BTO. | TOTAL  |
|----------------|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|------------|----------|------------|--------|
| Alumnos IES    | 29        | de | 50        | de | 47        | de | 40        | de | 22 de 50   | 12 de 30 | 200 de     | 395    |
| Porcentaje IES | 34,90%    |    | 55,60%    |    | 61,80%    |    | 60,60%    |    | 44,00%     |          | 40,00%     | 50,60% |

La distribución del IES Mateos Alemán es:

#### **A.- Planta Baja:**

En la planta baja están situados los despachos del Equipo Directivo, la Secretaría, la sala de Profesores, aseos de profesores y la Biblioteca. También está la sala de reunión de la AMPA y el cuarto de calderas a los que se accede desde los aparcamientos.

#### **B.- Entreplanta: Primera Planta:**

En la Entreplanta está situada la Conserjería, el Gimnasio con los vestuarios, el archivo general y un semisótano que se utiliza como almacén y taller de reparaciones.

En la primera planta están situados los laboratorios de Física, Química y Ciencias Naturales, el aula de Dibujo, el aula de Tecnología, el Departamento de Orientación y el Departamento de Francés. Además están la Cafetería, el Salón de Actos y el Salón de Usos Múltiples y aseos de alumnos y alumnas

#### **C.- Segunda Planta:**

Se encuentra dividida en dos alas.

En una de ellas están situadas las aulas TIC, las aulas de Informática, cuatro aulas ordinarias de grupo, y los departamentos de Lengua y Literatura y Cultura Clásica y Geografía e Historia.

En la otra están situadas las aulas de Diversificación Curricular, las aulas de Apoyo a la integración, el Aula de Música, cinco aulas ordinarias de grupo, aseos de alumnos y alumnas y

los departamentos de Tecnología, Inglés y Filosofía. También se encuentra en esta planta el cuarto donde se ubica el armario de datos.

#### D.- Tercera Planta:

En la tercera planta están situados, el laboratorio de idiomas y el Departamento de Matemáticas, ocho aulas ordinarias de grupo y aseos de alumnos y alumnas. Una terraza de acceso restringido.

El Centro cuenta actualmente con 42 profesores, número que varía según las necesidades que presente el alumnado matriculado, aunque se encuentra estabilizado la plantilla de profesores definitivos. En los dos últimos años se ha ido consolidando la plantilla con profesores/as procedentes de otros Centros, con años de experiencia y que pueden aportar varias visiones diferentes en cuanto al funcionamiento de los Centros. El personal de administración y servicios está constituido por dos auxiliares administrativos, tres ordenanzas y tres limpiadoras.

## 7.2.- CUESTIONARIO TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

### 7.2.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

TABLA 12. RESULTADO DESCRIPTIVO EN EL TMAS EN EL CASO 1. IES MATEO ALEMÁN.

| ANÁLISIS DESCRIPTIVO CASO 1 IES "MATEO ALEMÁN"  |    |        |        |         |            |
|---|----|--------|--------|---------|------------|
|   | N  | Mínimo | Máximo | Mediana | Desv. típ. |
| 1. Me parece gratificante la idea de enseñar a un grupo culturalmente diverso.  | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,97    | 1,10       |
| 2. La metodología de enseñanza debe estar adaptada para satisfacer las necesidades de un grupo de estudiantes culturalmente diverso.                | 35 | 2,00   | 5,00   | 4,11    | 0,83       |
| 3. A veces pienso que se da demasiada importancia a la concienciación sobre multiculturalidad y sobre la formación multicultural del profesorado.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,54    | 1,15       |
| 4. El profesorado tiene la responsabilidad de estar al tanto de los contextos culturales de sus estudiantes.  | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,71    | 1,05       |
| 5. Es responsabilidad del profesorado invitar a otros familiares (p.ej., primos, abuelos) a asistir a las conferencias o reuniones para los padres. | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,69    | 1,43       |
| 6. No es responsabilidad del profesorado fomentar el orgullo por la cultura de uno mismo.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,03    | 1,36       |
| 7. Cuanta mayor diversidad cultural hay en las aulas, mayor es el reto que debe asumir el profesorado en su trabajo.                                | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,97    | 1,36       |
| 8. Creo que el papel del profesor debe redefinirse para atender a las necesidades de los estudiantes de contextos culturales diferentes.            | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,74    | 1,01       |
| 9. Cuando tratan con estudiantes bilingües, algunos profesores pueden malinterpretar dif. estilos de comunicación como problemas de conducta.       | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,89    | 1,16       |
| 10. Cuanta mayor diversidad cultural hay en las aulas, más gratificante se vuelve el trabajo del profesor.  | 35 | 2,00   | 5,00   | 3,51    | 0,89       |
| 11. Puedo aprender mucho de los estudiantes con diferentes realidades culturales.   | 35 | 2,00   | 5,00   | 4,03    | 0,89       |
| 12. La formación multicultural para el profesorado es innecesaria.  | 35 | 1,00   | 4,00   | 2,06    | 0,94       |
| 13. Para ser un profesor eficaz, hay que ser consciente de las diferencias culturales presentes en el aula.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,80    | 1,08       |
| 14. La formación de la conciencia multicultural puede ayudarme a trabajar más eficazmente con una población estudiantil diversa.                    | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,83    | 0,92       |
| 15. Los estudiantes deben aprender a comunicarse en español solamente.  | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,17    | 1,07       |
| 16. El currículo actual da una importancia excesiva a la multiculturalidad y a la diversidad.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,51    | 1,09       |
| 17. Soy consciente de la diversidad cultural de las tradiciones de los estudiantes con los que estoy o voy a trabajar.                              | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,40    | 1,19       |
| 18. Independientemente de la composición racial y étnica de una clase, es importante que todos los estudiantes sean conscientes de la diversidad.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 4,20    | 0,96       |
| 19. Tener conciencia de la multiculturalidad no es algo relevante para los estudiantes.   | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,09    | 1,20       |

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO CASO 1 IES “MATEO ALEMÁN”

|   | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---|----|--------|--------|-------|------------|
| 20. Enseñar a los estudiantes acerca de la diversidad cultural solo creara conflictos en el aula.             | 35 | 1,00   | 5,00   | 1,57  | 0,81       |
| 21. Me gusta conocer y relacionarme con personas de otros grupos étnicos.                                     | 35 | 1,00   | 5,00   | 4,09  | 1,04       |
| 22. En ocasiones creo que para evitar conflictos entre los diferentes grupos étnicos, es mejor no mezclarlos. | 35 | 1,00   | 5,00   | 4,14  | 1,09       |
| 23. A menudo paso el tiempo con personas de grupos étnicos distintos al mío.                                  | 35 | 1,00   | 5,00   | 2,66  | 1,06       |
| 24. Por lo general no me siento inclinado(a) a buscar amigos de otros grupos étnicos.                         | 35 | 2,00   | 5,00   | 3,54  | 0,98       |
| 25. Participo en actividades con personas de otros grupos étnicos.  | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,09  | 1,09       |
| 26. Me gusta estar rodeado de personas de grupos étnicos distintos al mío.                                    | 35 | 1,00   | 5,00   | 3,63  | 0,84       |
| N válido (según lista)  | 35 |        |        |       |            |

#### 7.2.1.1. LA DIMENSIÓN DE “ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL” EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

En la Tabla nº 12 observamos las medias que describen la actitud multicultural en los docentes del IES Mateo Alemán. Observamos que los datos obtenidos en los ítems 1, 11, 21, 22 y 26 presentan una puntuación por encima del 4 sobre 5. Esto significa una media muy alta que revela una actitud positiva ante los grupos diversos culturalmente y el acercamiento ante estos grupos comporta un aprendizaje mayor. El ítem 22 corrobora este dato con una puntuación de 4,14 que denota que para que existan conflictos la condición motivante no es la mezcla de etnias y culturas. El hecho de no mezclar grupos étnicos diversos no tiene porque suponer mejor convivencia según el planteamiento de los docentes. Es por ello que el ítem 10 con una puntuación de 3,51 presenta la idea de diversidad en el aula es vista positivamente, aunque no presenta una puntuación que pueda reflejar una idea de un reto ante el cual puedan desplegar muchos recursos, mas bien es una dificultad motivadora y compleja.

En esta misma tabla, la respuesta ante el reto de la diversidad cultural se ve puntuada en los ítems 4, 8, 13 y 17 que presentan puntuaciones cercanas al 3,80. Hay una conciencia de la necesidad de conocer la diversidad cultural del aula y es imperioso redefinirse como docente para atender estas necesidades.

El resto de los ítems no dan una información apreciable ni por encima ni por debajo de la media. Exhiben una calificación en la mitad de lo evaluado (2,5). Y exponen que la idea de estar con personas de diferentes culturas no es una demanda en sí mismo, sin embargo, no son reacios a convivir y relacionarse con personas de diferentes culturas.

#### 7.2.1.2.- LA DIMENSIÓN DE "COMPETENCIAS DOCENTES" EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

Con referencia a las competencias docentes en el IES Mateo Alemán, el cuestionario TMAS en la Tabla nº 12 pone de relevancia en el ítem 18 con 4'20 puntos la importancia de que los alumnos tengan conciencia de la diversidad de sus compañeros, es por ello que la formación de los docentes en conciencia multicultural se presente como importante (ítem 14. 3'83 puntos). Una discrepancia la encontramos en el ítem 12 con 2'06 puntos en la que muestra un escaso interés por la formación de los docentes en temas multiculturales. Es un dato significativo y discrepante. Tener una actitud multicultural se valora de manera positiva a pesar de la desconfianza que se muestra por la formación que se pueda recibir para atenderla.

#### 7.2.1.3.- LA DIMENSIÓN DE "ESTRATEGIAS DE ACCIÓN" EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

Continuamos describiendo los resultados del TMAS en la Tabla nº 12. Presentamos como datos sobresalientes el ítem 20 con 1'57 puntos y el ítem 2 con 4'11 puntos, con referencia a las estrategias de acción que se llevan a cabo en el IES Mateo Alemán. Aunque los docentes opinan que la diversidad cultural no provoca conflictos, los datos manifiestan que se ha de adaptar la educación a la realidad de los grupos culturalmente diversos. Estas estrategias de acción en el proceso educativo ponen de relieve que los docentes dentro de sus acciones educativas promueven el encuentro entre los alumnos y que existe una adaptación de metodologías de enseñanza que pretende atender a la diversidad. El ítem 19, con una puntuación de 2'09 muestra que la conciencia multicultural en los alumnos es importante, así como el ítem 15 que se refiere a la comunicación entre los alumnos no ha de restringirse al español.

Por el contrario, el ítem 5 presenta una baja valoración de la responsabilidad del profesor a la hora de provocar encuentros culturales con las herramientas de la invitación de familiares, la asistencia a conferencias y reuniones de padres.

#### 7.2.2.- ANÁLISIS DE FACTORES Y CORRELACIONES EN EL CUESTIONARIO TMAS EN EL IES MATEO ALEMÁN

TABLA 13. ANOVA FACTOR ACTITUD MULTICULTURAL DE LOS DOCENTES DEL IES MATEO ALEMÁN.

|               | Suma de Cuadrados | gl | Media cuadrática | F    | Sig  |
|---------------|-------------------|----|------------------|------|------|
| Intra-sujetos | ,067              | 1  | ,067             | ,314 | ,579 |

La tabla nº 13 muestra el análisis realizado al cuestionario TMAS en el IES Mateo Alemán mediante el programa estadístico informático SPSS, muy utilizado en investigaciones con bases de datos y para el análisis cuantitativo social, demográfico y económico.

Podemos observar que el factor único, medido siguiendo las instrucciones de diseño en el cuestionario TMAS de Ponterotito, la Actitud Multicultural de los docentes se encuentra conformada por tres variables dependientes: Identificación étnica, Formación Multicultural y Aprecio a la Diversidad. La media de las tres variables dan un 3'29 sobre 5. La media es baja ya que supone un escaso 6,6 sobre 10.

El análisis de varianza nos permite determinar la media del conjunto de variables, y el criterio al aplicar un ANOVA en una distribución de la variables dependientes del factor, en una población de 35 participantes, presentan la misma varianza. El nivel de significación que nos aporta la ANOVA intra-sujetos es mayor de 0.05, por lo que aceptamos las medias considerando que no existen diferencias significativas entre los grupos. El resultado de ,579 determina que existe significatividad en el resultado de la encuesta en el IES Mateo Alemán.

TABLA 14. MEDIAS DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES MATEO ALEMÁN.

| FACTOR                   | VARIABLES<br>DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE<br>INFERIOR | LIMITE<br>SUPERIOR |
|--------------------------|----------------------------|--------|--------------------|--------------------|
| ACTITUD<br>MULTICULTURAL | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA      | 3,586  | 3,37               | 3,801              |
|                          | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 3,03   | 2,936              | 3,125              |
|                          | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,524  | 3,323              | 3,725              |

En la Tabla nº 14 aparece el análisis de varianza entre las variables dependientes del factor de Actitud Multicultural de los docente, a fin de averiguar si existen datos significativos. Para verificar los datos obtenidos en la muestra del Caso 1 y para probar la independencia entre dos variables y que cuanto mas se aproxime a 0 el valor de significatividad, mas ajustadas están ambas variables.

La tabla nº 15 muestra la media de análisis de las variables dependientes en relación a los años de docencia (10 años de docencia: 1 participante. Hasta 20 años de docencia: 12 participantes. Hasta 30 años de docencia: 13 participante. Mas de 30 años de docencia: 9 participantes). Los rangos entre limite superior e inferior muestran que la desviación de la media mas alta de todas es de 0'576. Presenta que las medias entre los años de docencia, los docentes tiene las mismas actitudes.

TABLA 15. MEDIAS DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE DOCENCIA EN EL IES MATEO ALEMÁN.

| FACTOR                | AÑOS DE DOCENCIA                   | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LÍMITE INFERIOR | LÍMITE SUPERIOR |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | Hasta 10 años (1 Participantes)    | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 4      | 2,678           | 5,322           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,063  | 2,503           | 3,622           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,333  | 2,128           | 4,539           |
|                       | De 10 a 20 años (12 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,667  | 3,285           | 4,048           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,073  | 2,911           | 3,235           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,583  | 3,235           | 3,931           |
|                       | De 20 a 30 años (13 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,519  | 3,153           | 3,886           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 2,928  | 2,773           | 3,083           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,346  | 3,012           | 3,681           |
|                       | De 30 a 40 años (9 Participantes)  | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,528  | 3,087           | 3,969           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,118  | 2,931           | 3,305           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,722  | 3,32            | 4,124           |

Los docentes con menos años de ejercicio profesional aparecen con una mayor puntuación positiva hacia la identificación étnica. A pesar de ello hemos de considerar que sólo contamos con un participante con menos de 10 años de docencia que exprese esta idea.

Se puede apreciar que la identificación étnica baja con los años de docencia. Así el aprecio a la diversidad aumenta con los años de docencia, a pesar del leve decrecimiento entre los docentes que se encuentran entre los 20 y 30 años de docencia. La formación multicultural tiene una media estable por años de docencia. Todos los docentes presentan un nivel de aceptación medio a la necesidad de formación multicultural.

TABLA 16. MEDIAS POR SEXO DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES MATEO ALEMÁN.

| FACTOR                   | SEXO                            | VARIABLES<br>DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD<br>MULTICULTURAL | HOMBRE<br>(21<br>Participantes) | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,583  | 3,301           | 3,868           |
|                          |                                 | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 3,042  | 2,918           | 3,165           |
|                          |                                 | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,405  | 3,149           | 3,66            |
|                          | MUJER (14<br>Participantes)     | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,589  | 3,243           | 3,935           |
|                          |                                 | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 3,013  | 2,862           | 3,165           |
|                          |                                 | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,702  | 3,389           | 4,015           |

TABLA 17. MEDIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA CON ALUMNOS INMIGRANTES DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES MATEO ALEMÁN.

| FACTOR                   | Experiencia con<br>alumnos inmigrantes | VARIABLES<br>DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE<br>INFERIOR | LIMITE<br>SUPERIOR |
|--------------------------|--|----------------------------|--------|--------------------|--------------------|
| ACTITUD<br>MULTICULTURAL | Sí (21 Participantes)                  | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,691  | 3,337              | 3,901              |
|                          |  | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 3,068  | 2,947              | 3,19               |
|                          |  | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,54   | 3,276              | 3,804              |
|                          | NO (14 Participantes)                  | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,536  | 3,19               | 3,881              |
|                          |  | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 2,973  | 2,824              | 3,123              |
|                          |  | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,5    | 3,177              | 3,823              |

La tabla nº 17 presenta el análisis por años de experiencia con alumnos inmigrante (21 participantes responde que si poseen experiencia y 14 participante responden que no poseen experiencia con alumnos inmigrantes). No podemos realizar ningún análisis que refleje diferencias significativas debido a que las medias entre ambos es escasa. Sólo podemos determinar que la actitud multicultural por los docentes hacia un alumnado diverso culturalmente es idéntica en docentes con y sin experiencia en tratar con alumnado inmigrante.



TABLA 18. MEDIAS POR FORMACIÓN PREVIA DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES MATEO ALEMÁN

| FACTOR                   | Formación Previa         | VARIABLES<br>DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE<br>INFERIOR | LIMITE<br>SUPERIOR |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------|--------------------|--------------------|
| ACTITUD<br>MULTICULTURAL | Si (20<br>Participantes) | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,525  | 3,237              | 3,813              |
|                          |                          | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 3,066  | 2,94               | 3,191              |
|                          |                          | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,558  | 3,288              | 3,828              |
|                          | NO (15<br>Participantes) | IDENTIFICACIÓN<br>ÉTNICA   | 3,667  | 3,334              | 3,99               |
|                          |                          | FORMACIÓN<br>MULTICULTURAL | 2,983  | 2,839              | 3,128              |
|                          |                          | APRECIO A LA<br>DIVERSIDAD | 3,478  | 3,166              | 3,789              |

El IES Mateo Alemán presenta a 20 docente con formación previa en temas de multiculturalidad y 15 docentes que no poseen esta formación previa. En la tabla nº 18 los datos de las medias no muestran una diferencia de las medias que sea significativa. El análisis en la relación entre el factor de la formación previa y la actitud multicultural se presenta con un escaso valor de diferencia. Puede ser considerado de relieve que los docentes dan gran valor a la formación multicultural para poder tener mayor actitud multicultural.

TABLA 19. CORRELACIÓN DE VARIABLES EN EL IES MATEO ALEMÁN.

| CORRELACIONES IES Mateo Alemán            |              |                                   |                                |                                    |                         |  |                         |
|---|--------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------|--|-------------------------|
|   |              | APRECIO A<br>LA<br>DIVERSID<br>AD | FORMACIÓN<br>MULTICULTUR<br>AL | IDENTIFICACI<br>ÓN CON LA<br>ÉTNIA | FORMACI<br>ÓN<br>PREVIA | AÑOS DE<br>EXPERIENCI<br>A CON<br>ALUMNOS<br>INMIGRANT<br>ES | AÑOS DE<br>DOCENCI<br>A |
| SEXO                                      | C.<br>Pearso | 0,252                             | -0,051                         | 0,005                              | 0,354*                  | 0,07   | -0,199                  |
| AÑOS DE<br>DOCENCIA                       | C.<br>Pearso | 0,132                             | -0,013                         | -0,149                             | -0,214                  | -0,033   |                         |
| EXPERIENCIA<br>CON ALUMNOS<br>INMIGRANTES | C.<br>Pearso | 0,218                             | -0,213                         | 0,141                              | 0,078                   |  |                         |
| FORMACIÓN<br>PREVIA                       | C.<br>Pearso | -0,069                            | -0,15                          | 0,113                              |                         |  |                         |
| IDENTIFICACI<br>ÓN CON LA<br>ÉTNIA        | C.<br>Pearso | 0,421*                            | 0,329                          |                                    |                         |  |                         |
| FORMACIÓN<br>MULTICULTUR<br>AL            | C.<br>Pearso | 0,403*                            |                                |                                    |                         |  |                         |

\* Correlaciones Significativas

Podemos apreciar que las correlaciones mas significativas que aparecen en la Tabla nº 19 presentan que ninguno de los dos sexos presenta un interés destacable por la formación previa en aspectos de atención a la multiculturalidad.

En esta misma tabla aparece que el aprecio a la diversidad presenta la tendencia a ser mayor cuanto mayor es la identificación con la etnia y la formación en estos aspectos. Los docentes que han participado en la encuesta parecen reconocer las particularidades de las etnias, asemejando planteamientos entre ella, conociendo sus particularidades, reconociendo la autenticidad de las culturas diferentes a las suyas desde un estudio serio, y siendo necesaria una formación previa para apreciarlas mas.

---

### 7.3.- ANÁLISIS ENTREVISTA EN EL IES MATEO ALEMÁN

---

---

#### 7.3.1.- ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL

---

El análisis de las entrevistas de los participantes en el estudio de casos en el IES Mateo Alemán presentan un nivel de categorías recurrentes mayor que el presentado en el análisis del cuestionario TMAS. El listado de categorías que se presenta en la Tabla de frecuencia nº 20 y Tabla de porcentaje nº 21 presentan datos cuantitativos interesantes de ser comentados.

Los 340 fragmentos en los que se han estructurado el análisis por categorías recurrentes en los participantes del IES Mateo Alemán, hay 119 (35%) fragmentos correspondientes a la dimensión actitud multicultural en diferentes categorías.

La categoría que mayor porcentaje de textos ha propiciado es el esfuerzo multicultural con un 5'29 %. No es de extrañar que en segundo lugar aparezca la categoría de la realidad multicultural con un 2'94%. Creemos que la aparición del doble de fragmentos en los esfuerzos multiculturales responde a los diversos comentarios que son derivados de la vivencia ante la realidad multicultural que se vive. Queremos destacar el dato de la promoción social e individual con un 2'06% de fragmentos dedicados a la preocupación por el esfuerzo ante la realidad multicultural.

Los datos en la categoría de convivencia 2'35% y cultura 2'35 muestran que la relación entre ellos es anidada. Emergen una de otra a la hora de explicar las dificultades en el clima de clase. Los conflictos individuales y generales con un 0'88% comentarios tienen escasa relevancia, lo que hace suponer que las dificultades multiculturales no son fruto de la diversidad multicultural, ya que la categoría de discriminación con un 0%, estereotipos 0'88% y exclusión con 0'59% presentan escasa relevancia de fragmentos.

En el apartado 10 de nuestro trabajo se discuten los resultados. En ese apartado podremos constatar las percepciones reales sobre el reto multicultural y las contrariedades que se identifiquen.

TABLA 20. FRECUENCIA DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL.

### Frecuencia de categorías en la Dimensión: Actitud Multicultural en el IES. "Mateo Alemán"

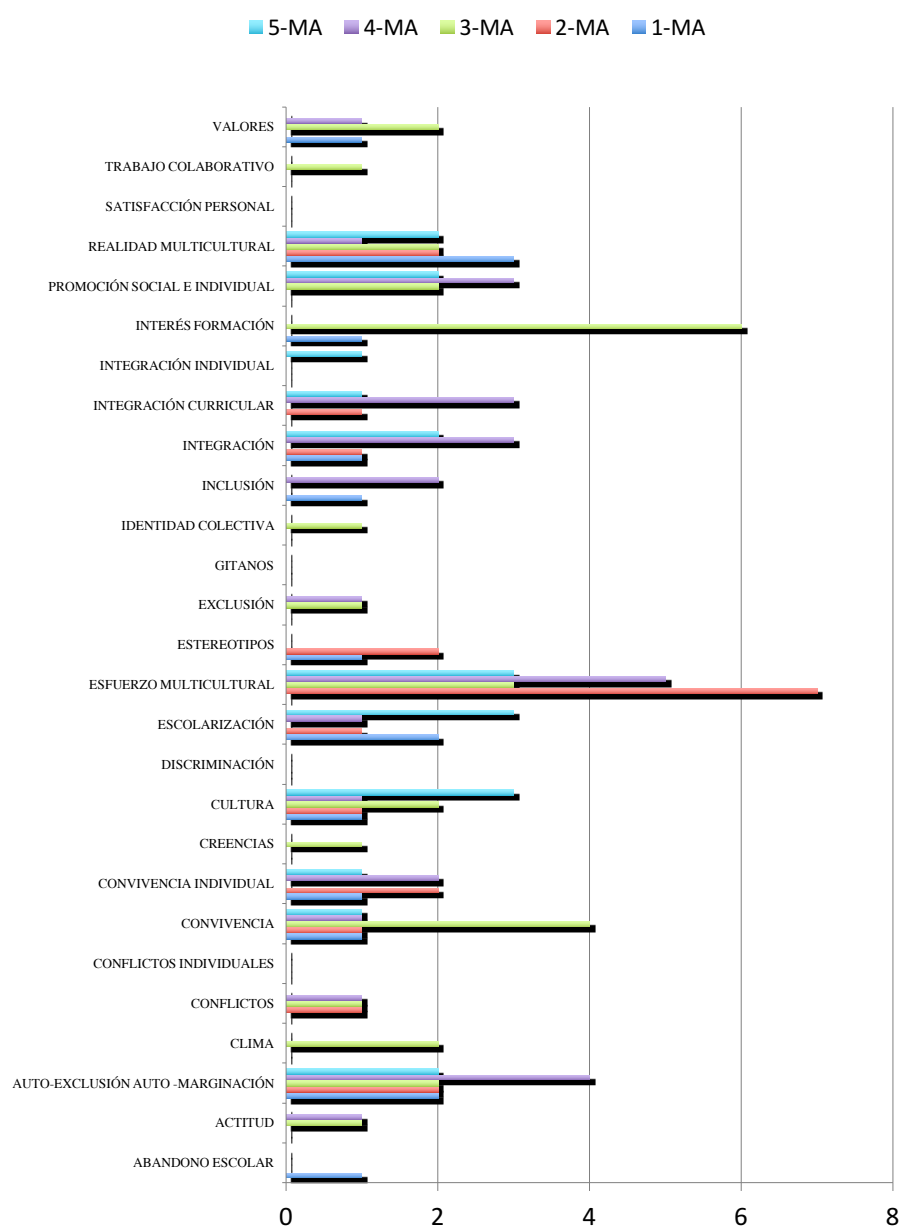
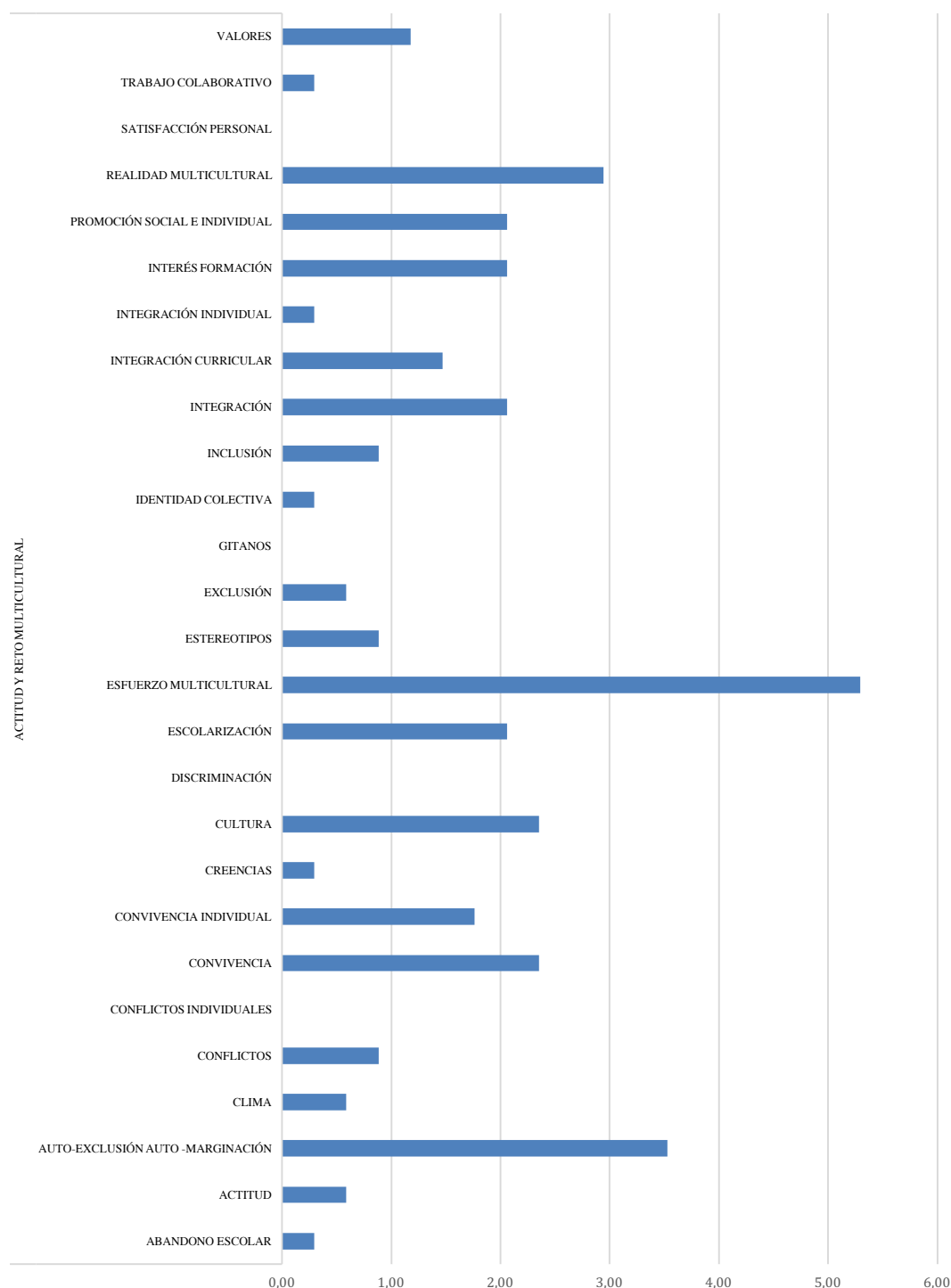


TABLA 21. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS POR CATEGORÍAS EN LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.

Porcentaje de categorías en la Dimensión: Actitud Multicultural en el IES. "Mateo Alemán"



### 7.3.2.- COMPETENCIAS DOCENTES

---

La Tabla nº 22 presenta la frecuencia de las categorías que comprenden la dimensión Competencias Docentes. Observamos una colaboración en fragmentos a analizar considerable. A excepción del docente 5-MA que no da aportaciones relevantes en comunicación, formación multicultural y mediación escolar, el resto de los participantes contribuyen satisfactoriamente

Las categorías incluidas en “competencias docente” relacionadas con la formación recibida para afrontar la docencia en la ESO y bachillerato muestran cierto grado de inseguridad, a la vez que indica que la labor docente se realiza y tiene en este tema un carácter intuitivo. La escasez de normativa legal a la que podrían aludir en su desempeño diario, muestra un bajo dominio de estas como referente de su labor docente. Por otro lado, cuando la normativa legal existe en el discurso de la entrevista, es como un pretexto para aludir a las responsabilidades.

Los datos de la formación profesorado con un 3´24%, y formación multicultural 2´65%, sobre un total de 13´82 de fragmentos en la dimensión competencias docentes, representan un 47% de las aportaciones a esta dimensión. Los docentes tienen mucho que decir. Generalmente presentan la formación docente como una respuesta débil orientada al acceso a la profesión. Una formación de consumo burocrático. Veremos en el capítulo 10 de este estudio como se expresan concretamente los docentes a esta cuestión.

El desempeño de la competencia comunicativa con 2´65%, el diálogo con 3´24% y las técnicas de la mediación escolar con un 2´06 suman el total de aportaciones a esta dimensión. Estas herramientas de acceso al alumnado en la impartición de contenidos y valores, así como para resolver sus diferencias aparecen con una significación importante. Generalmente, se aprecia que el docente posee estas competencias o al menos dicen no tener problemas con ellas.

TABLA 22. FRECUENCIA DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DOCENTES.

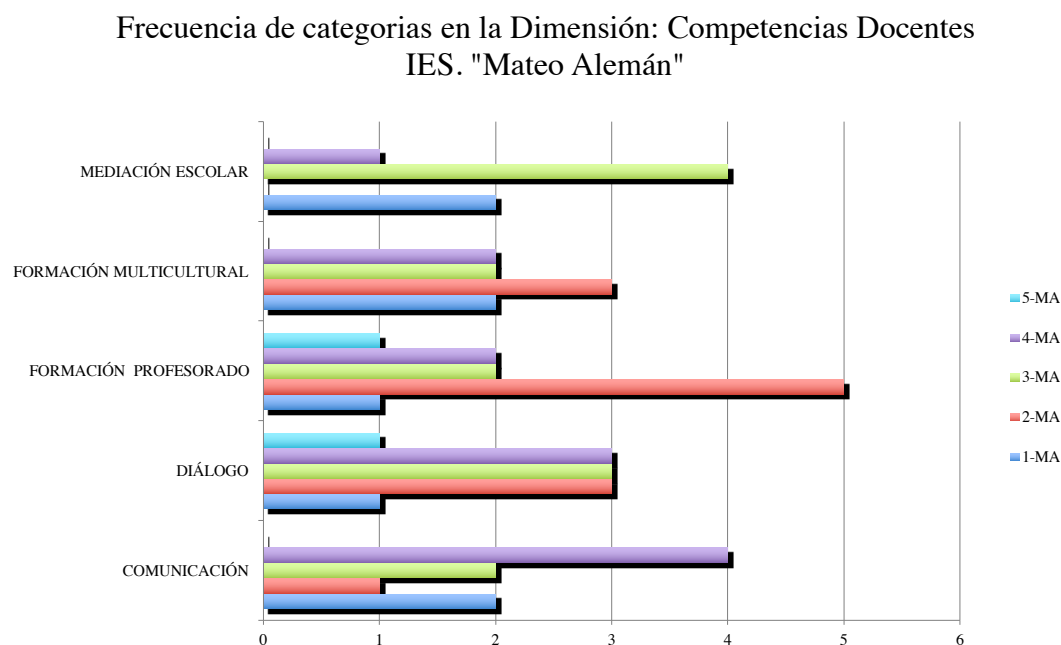
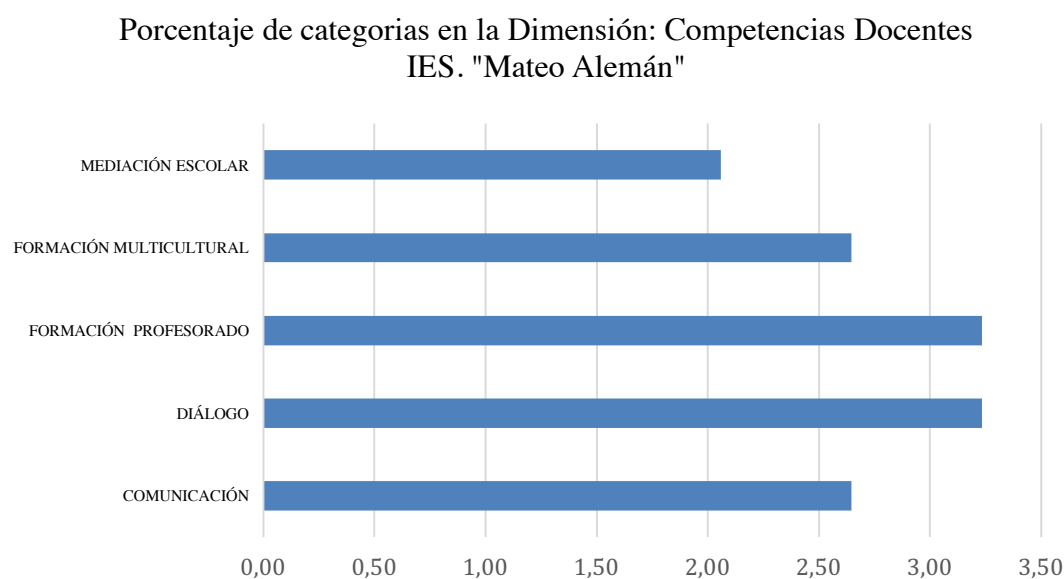


TABLA 23. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DOCENTES, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS



### 7.3.3.- ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Los datos presentados en la Tabla 24 y 25 muestran la frecuencia y los porcentajes de los fragmentos aportados en las entrevistas semiestructuradas a los participantes de los IES Mateo Alemán en las categorías de la dimensión Estrategias de Acción.

La categoría de la acción tutorial presenta un 5% de un total de 16'18% de los fragmentos de esta dimensión. Ésta tercera parte de las aportaciones revela la tutoría de los alumnos como una herramienta que acerca y ayuda al docente a conocer al alumnado y sus dificultades.

Generalmente en las aportaciones que se realizan en la categoría de la colaboración familiar, con un 3'24 de las aportaciones, se dirigen a la importancia que le dan que al apoyo familiar para que sus hijos obtengan el mayor éxito académico posible. Así mismo se hayan aportaciones de las dificultad que existe en algunos casos para comunicarse con la familia. A pesar de ello los docentes mantienen en su ejercicio profesional una actitud en la que se asume la falta de colaboración.

En la categoría de la motivación en el aprendizaje con un 3'24% de aportaciones, aparecen los esfuerzos realizados para adaptar metodologías didácticas que ayuden a provocar un mejor aprendizaje. Se pone de relieve el carácter intuitivo con el que realizan estas tareas. Las metodologías didácticas son fruto de su experiencia docente.

TABLA 24.FRECUENCIA DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.

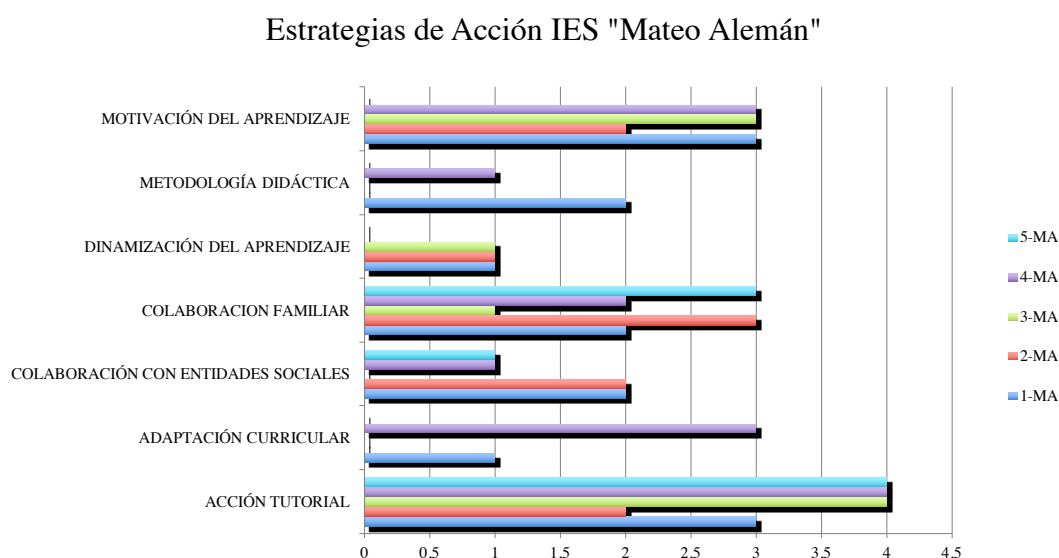
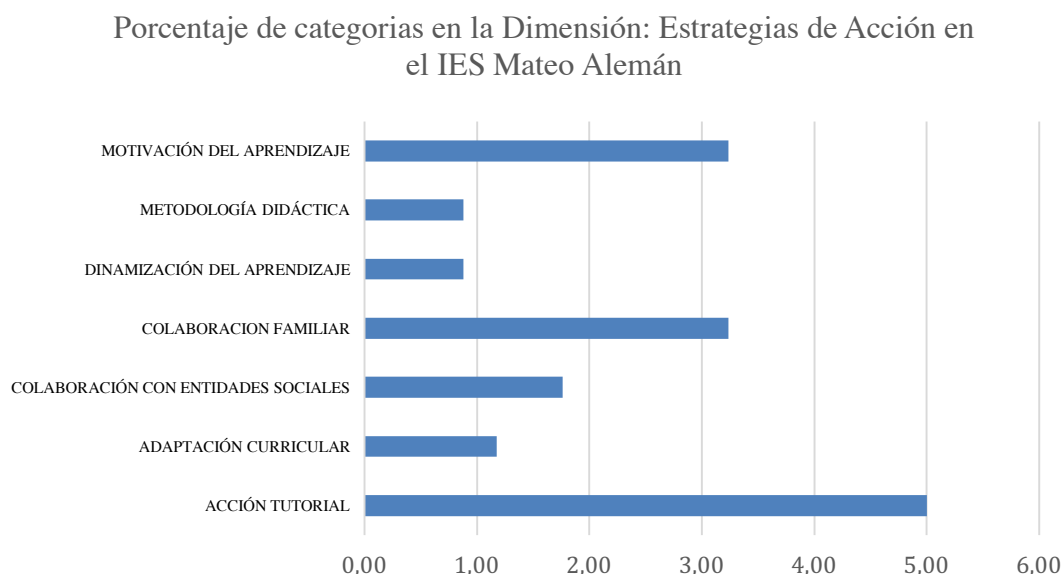


TABLA 25. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LA DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ACCIÓN, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.



#### 7.4.- ANÁLISIS PROYECTO DE CENTRO DEL IES MATEO ALEMÁN

Hay que señalar que el Proyecto Educativo del IES Mateo Alemán, al igual que el de otros Centros, es un documento donde se recogen todas las necesidades, la identidad de un Centro, los objetivos que se han de conseguir, la estructura organizativa y funcional del Centro educativo. Todo ello, sin ser un compendio pormenorizado, sino una escueta y clara delimitación de sus características mas relevantes, muestra una realidad que no es actual, siendo fechado en 2011. La redacción trata de dar respuesta a la normativa legal. A pesar de ello, es interesante su análisis en líneas generales. Una de las conclusiones puede ser dirigirse a la reformulación de un Proyecto Educativo acorde y real que permita dar soluciones efectivas a la cuestión multicultural.

El análisis documental presenta la redacción del Proyecto Educativo con contenidos, objetivos, finalidades y actuaciones de manera estructurada, escueto, pero no por ello insuficiente.

##### 7.4.1.- ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL EN EL PROYECTO EDUCATIVO

La diversidad cultural se recoge en el Proyecto educativo con la existencia de un 11% de alumnos inmigrantes de diferentes nacionalidades. A pesar de ello, el Proyecto Educativo manifiesta unas relaciones cordiales en todos los sectores, como queda reflejado en el clima con un 6'85% de las aportaciones. Se potencian los valores que aparecen con un 2% de aportaciones, y se establece como prioridad trabajar en el valor de la tolerancia para establecer conocimiento del otro con



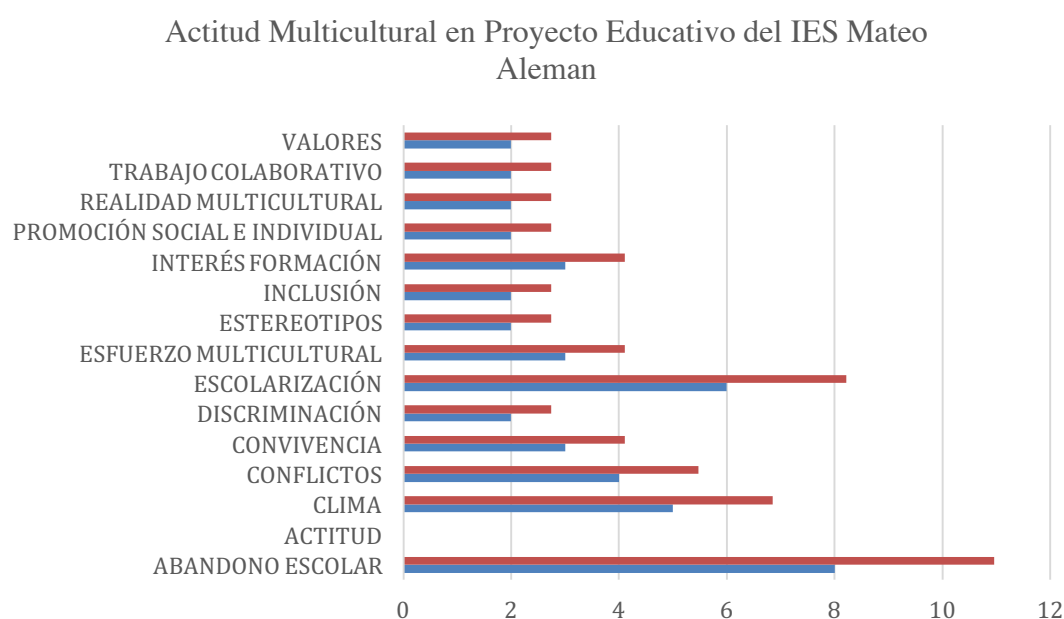
respeto. Para la buena gestión del clima y las relaciones de convivencia existe un plan de convivencia, acorde con las necesidades, interviene adecuadamente en las medidas de disciplina, así como su redacción que ha sido realizada con las aportaciones de todos los miembros de la comunidad. Tiene mucho que ver en ello la redacción y participación del programa de mediación escolar que el Centro lleva con orgullo entre sus actuaciones.

La categoría del abandono escolar con un 10'96% de fragmentos remite a la problemática de alumnos con falta de interés , escasa motivación en los estudios y baja expectativa laboral.

Queda patente los esfuerzos realizados para atender a los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo. La categoría de la escolarización con un 6% de aportaciones lo pone de manifiesto al expresar la inadecuada cultura escolar en los países de procedencia. Son propuestos actuaciones para ciclos formativos y los programas de cualificación profesional inicial para contrarrestar el abandono escolar. Los datos de la categoría escolarización con un 8'22% revela la existencia de necesitar adecuar el Centro a estas necesidades.

La formación de los docente con un 4'11% de aportaciones, recoge una detallada lista de actuaciones y necesidades a cubrir. La multiculturalidad es una de las grande temáticas de formación permanente en la que el Centro alude en el Proyecto Educativo.

TABLA 26. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES MATEO ALEMÁN EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL



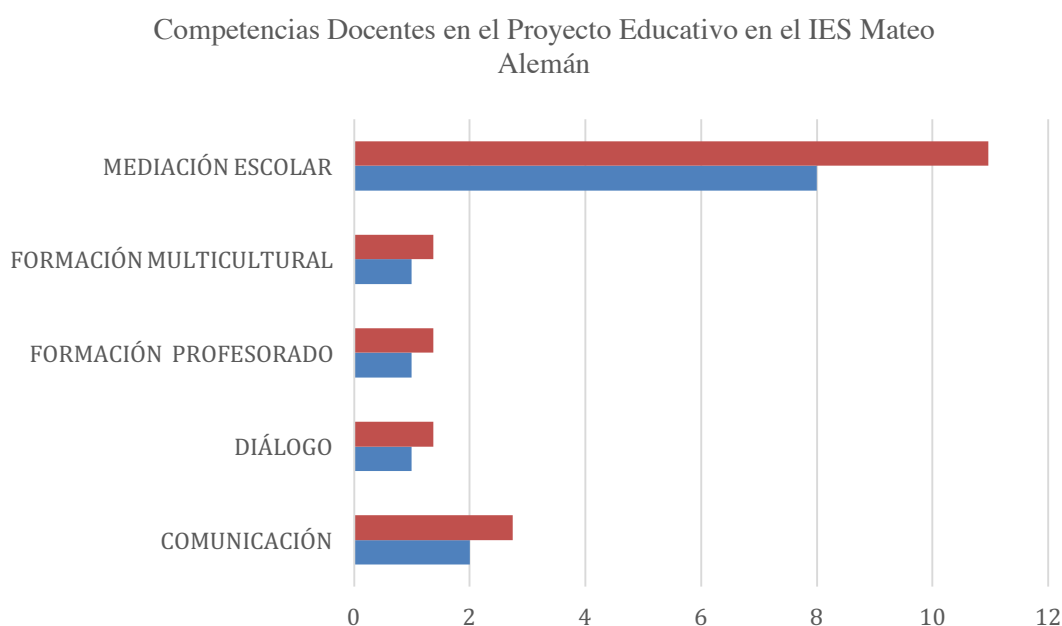
#### 7.4.2.- COMPETENCIAS DOCENTES EN EL PE

En la Tabla nº 27, la mediación escolar con un 10'96% de las aportaciones es la categoría analizada mas relevante en el Proyecto educativo. La alta aparición de fragmentos en esta categoría se debe principalmente al proyecto de mediación al que se refiere en el proyecto de Centro para mejorar el clima del Centro, y desarrollado detalladamente en el plan de convivencia como proyecto en desarrollo estos últimos años.

Señalamos que las competencias de formación multicultural y del profesorado con 1'37 manifiestan que el ejercicio de la labor docente y sus prácticas correctas. Creemos que es necesario requerir mas la utilización de dichas competencias para la práctica diaria, con el fin de promover y utilizar los recursos formativos innovadores.

La mayor dificultad que los alumnos presentan para poder integrarlos es la deficiencia del dominio de la lengua vehicular. Se derivan estas necesidades a ser evaluadas por el departamento de orientación, y su ubicación en aulas de refuerzo.

TABLA 27. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES MATEO ALEMÁN EN LAS CATEGORÍAS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES



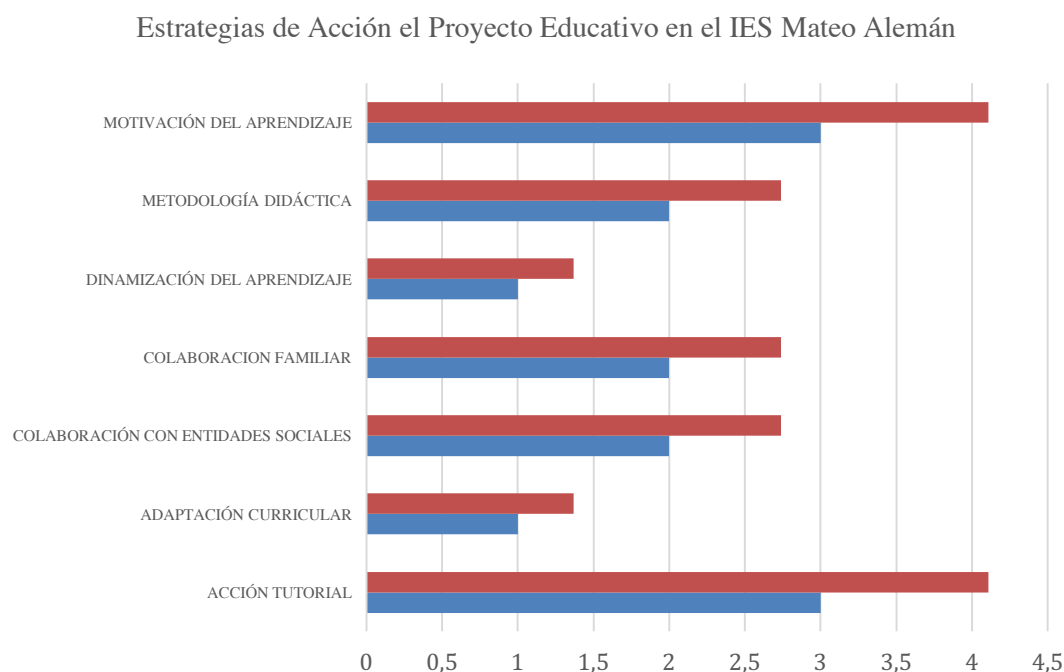
### 7.4.3.- ESTRATEGIAS DE ACCIÓN EN EL PE

En la Tabla nº28 se exponen una diversidad de estrategias de acción para hacer frente a la multiculturalidad, al abandono escolar y la motivación de los aprendizajes.

La acción tutorial y la motivación en el aprendizaje con un 4'11%, ambas categorías, presentan las estrategias de acción para tratar la atención de alumnos de incorporación tardía al sistema educativo con la atención de las tareas educativas repartidas individualmente por áreas de conocimiento , así como con el especialista de Pedagogía Terapéutica que lo atenderá dentro de la disponibilidad que este disponga. También se contemplan las adaptaciones curriculares significativas, a pesar de que la actual legislación no contempla estas actuaciones en esto niveles educativos.

El Proyecto Educativo presenta entre sus fines y objetivos la necesidad de colaboración de las familias en el proceso de educación de los alumnos. Se hace imprescindible la apertura de cauces para la participación familiar, así queda reflejado con la petición a las familias de colaborar con el Centro con un 2'74% de aportaciones.

. TABLA 28. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES MATEO ALEMÁN EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.





## 8.- CASO 2. IES “SEVERO OCHOA”

---



### 8.1.- IES "SEVERO OCHOA"

---

El IES Severo Ochoa fue inaugurado en el curso 1991-92. Se sitúa en el extrarradio del municipio de San Juan de Aznalfarache, concretamente C/ Severo Ocho s/n, en la zona de Santa Rita y Vista Hermosa. A menos de 50 metros se encuentra la casa cuartel de la Guardia Civil y a su espalda esta el centro comercial Cavaleri.

El alumnado escolarizado procede de las barriadas del Monumento y Guadalajara, siendo sus centros adscritos el CEIP San Pedro Crisólogo y el CEIP Tartessos. Aunque la mayoría de los alumnos son de procedencia de San Juan, estos últimos años ha aumentado el número de alumnos procedentes de municipios colindantes como Tomares y Mairena del Aljarafe. Una gran mayoría de alumnos utiliza el transporte escolar, lo que condiciona la vida del Centro.

A partir del curso 2007/08 se convierten en centro TIC. Disponen de 4 aulas TIC, más una dotación de 39 ordenadores portátiles. Desde el curso 2008/09 desarrollan el Proyecto Lector y de uso de Biblioteca y el Programa de Acompañamiento Escolar, promoviendo la lectura y la tutoría individual. Desde el curso 2009/10 se desarrolla el Proyecto Bilingüe en Francés, adaptando el centro sus enseñanzas a los nuevos saberes del siglo XXI.

Las enseñanzas ofertadas por el Centro son:

-Secundaria Obligatoria

-Bachillerato: Científico/Tecnológico y Humanidades/Ciencias Sociales

-Ciclos Formativos de Grado Medio de Gestión y Administración y Cuidados Auxiliares de Enfermería.

La plantilla de profesores está compuesta por 46 profesores/as y el PAS, que lo componen 2 administrativas, 2 ordenanzas y 4 limpiadoras. En el Centro hay constituido una A.M.P.A, denominada El Aljibe que participa activamente en la vida del Centro, a través de sus representantes en el Consejo Escolar, de la asamblea de padres y de reuniones con el equipo directivo. Asimismo colabora en el desarrollo de las Actividades Complementarias y Extraescolares.

El IES Severo Ocho muestra su preocupación por el abandono escolar motivado fundamentalmente por la desmotivación del alumnado. Esta inquietud se recoge en el Proyecto de Centro con medidas pedagógicas y metodológicas para afrontar el reto de mantenerlos en el Sistema Educativo y que promocionen a Bachillerato y a la Universidad. No obstante no hay cifras que muestren la realidad que refleja el proyecto de Centro.

El IES Severo Ochoa cuenta con un A.M.P.A. y con representación en el Consejo Escolar, y colabora en el desarrollo de las Actividades Complementarias y Extraescolares.

## 8.2.- ANÁLISIS CUESTIONARIO TMAS IES SEVERO OCHOA

### 8.2.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ITEMS DEL CUESTIONARIO TMAS

El análisis descriptivo del cuestionario se realizó identificando los ítems con las tres dimensiones que son de interés en la presente investigación de esta tesis. Ya se puso de relieve en el capítulo de la metodología de investigación en el apartado que explicaba el cuestionario cuantitativo y los ítems que corresponden a las dimensiones.

TABLA 29. RESULTADO DESCRIPTIVO EN EL TMAS EN EL CASO 1. IES SEVERO OCHOA.

| ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS CASO 2 IES SEVERO OCHOA   |    |        |        |       |            |
|---|----|--------|--------|-------|------------|
|   | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
| 1. Me parece gratificante la idea de enseñar a un grupo culturalmente diverso.  | 40 | 2,00   | 5,00   | 4,25  | 0,95       |
| 2. La metodología de enseñanza debe estar adaptada para satisfacer las necesidades de un grupo de estudiantes culturalmente diverso.                | 40 | 1,00   | 5,00   | 4,33  | 0,83       |
| 3. A veces pienso que se da demasiada importancia a la concienciación sobre multiculturalidad y sobre la formación multicultural del profesorado.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,58  | 1,08       |
| 4. El profesorado tiene la responsabilidad de estar al tanto de los contextos culturales de sus estudiantes.  | 40 | 1,00   | 5,00   | 3,85  | 0,95       |
| 5. Es responsabilidad del profesorado invitar a otros familiares (p.ej., primos, abuelos) a asistir a las conferencias o reuniones para los padres. | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,43  | 1,11       |
| 6. No es responsabilidad del profesorado fomentar el orgullo por la cultura de uno mismo.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,85  | 1,35       |
| 7. Cuanta mayor diversidad cultural hay en las aulas, mayor es el reto que debe asumir el profesorado en su trabajo.                                | 40 | 1,00   | 5,00   | 3,15  | 1,35       |
| 8. Creo que el papel del profesor debe redefinirse para atender a las necesidades de los estudiantes de contextos culturales diferentes.            | 40 | 2,00   | 5,00   | 3,70  | 0,85       |
| 9. Cuando tratan con estudiantes bilingües, algunos profesores pueden malinterpretar dif. estilos de comunicación como problemas de conducta.       | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,90  | 1,22       |
| 10. Cuanta mayor diversidad cultural hay en las aulas, más gratificante se vuelve el trabajo del profesor.  | 40 | 1,00   | 5,00   | 3,43  | 0,98       |
| 11. Puedo aprender mucho de los estudiantes con diferentes realidades culturales.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 4,23  | 0,86       |
| 12. La formación multicultural para el profesorado es innecesaria.  | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,25  | 1,19       |
| 13. Para ser un profesor eficaz, hay que ser consciente de las diferencias culturales presentes en el aula.   | 40 | 2,00   | 5,00   | 4,18  | 0,75       |
| 14. La formación de la conciencia multicultural puede ayudarme a trabajar más eficazmente con una población estudiantil diversa.                    | 40 | 3,00   | 5,00   | 3,98  | 0,73       |
| 15. Los estudiantes deben aprender a comunicarse en español solamente.  | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,18  | 1,03       |
| 16. El currículo actual da una importancia excesiva a la multiculturalidad y a la diversidad.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,75  | 1,19       |
| 17. Soy consciente de la diversidad cultural de las tradiciones de los estudiantes con los que estoy o voy a trabajar.                              | 40 | 2,00   | 5,00   | 3,83  | 0,93       |
| 18. Independientemente de la composición racial y étnica de una clase, es importante que todos los estudiantes sean conscientes de la diversidad.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 4,15  | 1,10       |
| 19. Tener conciencia de la multiculturalidad no es algo relevante para los estudiantes.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,15  | 1,14       |
| 20. Enseñar a los estudiantes acerca de la diversidad cultural sólo creará conflictos en el aula.   | 40 | 1,00   | 5,00   | 1,65  | 1,03       |
| 21. Me gusta conocer y relacionarme con personas de otros grupos étnicos.   | 40 | 2,00   | 5,00   | 4,15  | 0,86       |
| 22. En ocasiones creo que para evitar conflictos entre los diferentes grupos étnicos, es mejor no mezclarlos.                                       | 40 | 1,00   | 5,00   | 4,13  | 1,11       |
| 23. A menudo paso el tiempo con personas de grupos étnicos distintos al mío.  | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,90  | 1,06       |



### ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS CASO 2 IES SEVERO OCHOA

|   | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---|----|--------|--------|-------|------------|
| 24. Por lo general no me siento inclinado(a) a buscar amigos de otros grupos étnicos. | 40 | 1,00   | 5,00   | 3,58  | 1,15       |
| 25. Participo en actividades con personas de otros grupos étnicos.                    | 40 | 1,00   | 5,00   | 2,80  | 1,09       |
| 26. Me gusta estar rodeado de personas de grupos étnicos distintos al mío.            | 40 | 1,00   | 5,00   | 3,30  | 0,82       |
| N válido (según lista)  | 40 |        |        |       |            |

#### 8.2.1.1.-LA DIMENSIÓN DE “ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL” EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES SEVERO OCHOA

La actitud multicultural en el IES Severo Ochoa refleja un alto grado de satisfacción profesional el abordar el reto de la diversidad cultural, así lo pone de relieve el ítem 1 con 4'25 puntos en la Tabla nº 29. Confirman este dato los ítems 4, 13 y 17 que con puntuaciones cercanas a 4 puntos sobre 5 opinan que hay que ser conscientes de la realidad cultural que existe en el aula donde ejercen su trabajo. Los docentes desde aquí consideran el conocimiento de la cultura de sus alumnos como hándicap en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así pues, enjuician como aceptable la importancia que se le da a la multiculturalidad en el currículo (ítem 16).

En cuanto al interés en la formación, los docentes, y en concreto la dimensión multiculturalidad, la ven con indiferencia. El ítem 3, con un 2'58 de puntuación, pone de relieve una escasa importancia a esta categoría.

La opinión de los docentes acerca de su interés por relacionarse con personas de otras etnias es bastante alto como lo pone de relieve los ítems 22, con 4'13 y el 26, con 3,30, que apoyan la idea de que estar rodeado de personas con diferentes culturas es enriquecedor.

Es muy importante la opinión de los docentes sobre la segregación entre etnias no supone una solución. Aún mas si cabe la puntuación del ítem 22, con un 4'13 pone de relieve que los conflictos no son provocados por las etnias ni la cultura sino por el individuo.

#### 8.2.1.2.- LA DIMENSIÓN DE “COMPETENCIAS DOCENTES” EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES SEVERO OCHOA

Las competencias de los docentes son consideradas importantes en cuanto a la formación inicial y en multiculturalidad. En la tabla nº29 los ítems 12, con 2'25, y 14, con 3,98, así lo demuestran. Es una muestra de la importancia de la formación en los docentes. No obstante consideran fuera de sus competencias fomentar el orgullo por las culturas de los alumnos, como lo muestran

puntuaciones bajas en el ítem 5, con 2'43, ítem 6, con 2'85, aunque si es muy importante que los estudiantes sean conscientes de la diversidad cultural de sus compañeros.

Dentro de las competencias lingüísticas representa una puntuación con 2,90 el ítem 9, se considera el bilingüismo de los alumnos como origen de malas interpretaciones culturales por parte del profesorado.

#### 8.2.1.3.- LA DIMENSIÓN DE "ESTRATEGIAS DE ACCIÓN" EN EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TMAS EN EL IES SEVERO OCHOA

Desarrollar la conciencia multicultural y poseer conocimiento por parte de los alumnos de la diversidad cultural de sus compañeros resulta una estrategia relevante, como ponen de manifiesto los resultados obtenidos en los ítems 19 y 20, con 2'15 y 1'65. Los profesores abogan por desarrollar la competencia de la resolución de conflictos. Es por ello que consideran la comunicación como una competencia que no sólo debe basarse en el idioma propio del estado de acogida.

Por otro lado, las estrategias de acción relacionadas con la responsabilidad de los docentes de acercar la realidad familiar a la escuela, mediante conferencias, reuniones, etc., no se considera una responsabilidad de los profesores y se muestran indiferentes ante esta cuestión.

Cabe destacar la puntuación de 4,33 sobre 5 puntos, cuando hablan de la adaptación de metodologías buscando a satisfacer las necesidades de los grupos en su diversidad. Es considerable la puntuación relativa a la valoración del esfuerzo realizado en el desarrollo de estrategias a tal fin.

#### 8.2.2.- ANÁLISIS DE FACTORES Y CORRELACIONES DEL CUESTIONARIO TMAS

TABLA 30. ANOVA FACTOR ACTITUD MULTICULTURAL DE LOS DOCENTES DEL IES SEVERO OCHOA.

|               | Suma de Cuadrados | gl | Media cuadrática | F     | Sig  |
|---------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| Intra-sujetos | 1,512             | 1  | 1,512            | 6,002 | ,019 |

El factor único que ha sido medido mediante el paquete estadístico SPSS, siguiendo las instrucciones de diseño en el cuestionario TMAS de Ponterotito, la Actitud Multicultural de los docentes se encuentra conformada por tres variables dependientes: Identificación étnica, Formación Multicultural y Aprecio a la Diversidad. La media de las tres variables dan un 3'445 sobre 5, lo que corresponde a un 6'9 sobre 10.

La Tabla nº 30 muestra los datos análisis de varianza que permite determinar la media del conjunto de variables. Se sigue el criterio de aplicar un ANOVA en una distribución de la variables dependientes del factor en una población de 40 participantes docentes que presentan la misma varianza.

El nivel de significación que nos aporta la ANOVA intra-sujetos es mayor de 0'05, por lo que aceptamos las medias considerando que no existen diferencias significativas entre los grupos. El resultado de '019 determina que es significativo el resultado de la encuesta en el IES Mateo Alemán.

Las medias resultantes se determinan en siguiente cuadro de datos:

TABLA 31. MEDIAS DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA.

| FACTOR                | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|-----------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,750  | 3,587           | 3,913           |
|                       | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,111  | 3,028           | 3,194           |
|                       | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,475  | 3,268           | 3,682           |

En la Tabla nº31 aparece el análisis de varianza entre las variables dependientes del factor de Actitud Multicultural de los docente, a fin de averiguar si existen datos significativos. Para verificar los datos obtenidos en la muestra del Caso 2,y para probar la independencia entre dos variables y que cuanto mas se aproxime a 0 el valor de significatividad, mas ajustadas están ambas variables.

La Tabla nº32 aparece el análisis por años de docencia (10 años de docencia: 9 participante. Hasta 20 años de docencia: 14 participantes. Hasta 30 años de docencia: 13 participante. Mas de 30 años de docencia: 4 participantes). Los rangos entre limite superior e inferior muestran que la desviación de la media mas alta de todas es de 0'489. Presenta que las medias entre los años de docencia los docentes tiene las mismas actitudes.

Se puede apreciar que aumentan la media con los años de docencia en las variables que muestra que los docentes mejoran con la práctica educativa en su actitud multicultural en todas las variables.

TABLA 32 MEDIAS DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE DOCENCIA EN EL IES SEVERO OCHOA.

| FACTOR                | AÑOS DE DOCENCIA                   | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | Hasta 10 años (9 Participantes)    | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,444  | 3,125           | 3,764           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,111  | 2,938           | 3,284           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,333  | 2,898           | 3,769           |
|                       | De 10 a 20 años (14 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,643  | 3,387           | 3,899           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,040  | 2,901           | 3,179           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,381  | 3,032           | 3,730           |
|                       | De 20 a 30 años (13 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 4,019  | 3,753           | 4,285           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,221  | 3,077           | 3,365           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,513  | 3,150           | 3,875           |
|                       | De 30 a 40 años (4 Participantes)  | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,938  | 3,458           | 4,417           |
|                       |                                    | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,000  | 2,740           | 3,260           |
|                       |                                    | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 4,000  | 3,347           | 4,653           |

TABLA 33. MEDIAS POR SEXO DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA.

| FACTOR                | SEXO                      | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|-----------------------|---------------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | HOMBRE (18 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,875  | 3,635           | 4,115           |
|                       |                           | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,139  | 3,014           | 3,264           |
|                       |                           | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,565  | 3,254           | 3,875           |
|                       | MUJER (22 Participantes)  | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,648  | 3,431           | 3,865           |
|                       |                           | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,088  | 2,975           | 3,201           |
|                       |                           | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,402  | 3,121           | 3,682           |

En el análisis por sexos (21 hombre y 14 mujeres) no existe sig. ,004.

TABLA 34. MEDIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA CON ALUMNOS INMIGRANTES DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA.

| FACTOR                | Experiencia con alumnos inmigrantes | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | Si (21 Participantes)               | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,714  | 3,490           | 3,938           |
|                       |                                     | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,164  | 3,049           | 3,278           |
|                       |                                     | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,325  | 3,044           | 3,607           |
|                       | NO (19 Participantes)               | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,700  | 3,435           | 3,965           |
|                       |                                     | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,029  | 2,894           | 3,165           |
|                       |                                     | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,567  | 3,234           | 3,900           |

En la tabla nº34 el análisis por años de experiencia con alumnos inmigrante (Si tienen experiencia: 21 participantes. No tienen experiencia: 19 participante ) no hay significatividad. Con un resultado de '003 en el factor de la actitud multicultural, la significatividad es nula al ser una actitud similar por sexos.

TABLA 35. MEDIAS POR FORMACIÓN PREVIA DE LAS VARIABLE DE LA ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA.

| FACTOR                | FORMACIÓN PREVIA      | VARIABLES DEPENDIENTES  | MEDIAS | LIMITE INFERIOR | LIMITE SUPERIOR |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| ACTITUD MULTICULTURAL | Si (20 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,813  | 3,581           | 4,044           |
|                       |                       | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,184  | 3,070           | 3,299           |
|                       |                       | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,283  | 3,000           | 3,567           |
|                       | NO (20 Participantes) | IDENTIFICACIÓN ÉTNICA   | 3,688  | 3,456           | 3,919           |
|                       |                       | FORMACIÓN MULTICULTURAL | 3,038  | 2,923           | 3,152           |
|                       |                       | APRECIO A LA DIVERSIDAD | 3,667  | 3,383           | 3,950           |

La tabla nº 35 el análisis por Formación Previa (Si: 20 participantes. No: 19 participante ) la sig. 0'2 no existe en el factor de la actitud multicultural.

TABLA 36. CORRELACIÓN DE VARIABLES EN EL IES SEVERO OCHOA.

| CORRELACIONES CASO 2 IES SEVERO OCHOA     |                 |                                   |                                |                                    |                         |  |                         |
|---|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------|--|-------------------------|
|   |                 | APRECIO A<br>LA<br>DIVERSID<br>AD | FORMACIÓN<br>MULTICULTUR<br>AL | IDENTIFICACI<br>ÓN CON LA<br>ÉTNIA | FORMACI<br>ÓN<br>PREVIA | AÑOS DE<br>EXPERIENCI<br>A CON<br>ALUMNOS<br>INMIGRANT<br>ES | AÑOS DE<br>DOCENCI<br>A |
| SEXO                                      | C. de<br>Pearso | -0,127                            | -0,096                         | -0,225                             | 0                       | -0,073   | -0,07                   |
| AÑOS DE<br>DOCENCIA                       | C. de<br>Pearso | 0,318*                            | 0,06                           | 0,427*                             | 0,102                   | 0,612  |                         |
| EXPERIENCIA<br>CON ALUMNOS<br>INMIGRANTES | C. de<br>Pearso | 0,275                             | -0,126                         | 0,231                              | 0,067                   |  |                         |
| FORMACIÓN<br>PREVIA                       | C. de<br>Pearso | 0,3                               | -0,266                         | -0,124                             |                         |  |                         |
| IDENTIFICACI<br>ÓN CON LA<br>ÉTNIA        | C. de<br>Pearso | 0,265                             | 0,498*                         |                                    |                         |  |                         |
| FORMACIÓN<br>MULTICULTUR<br>AL            | C. de<br>Pearso | 0,056                             |                                |                                    |                         |  |                         |

\* Correlaciones Significativas

En la Tabla nº36 muestra el análisis de correlaciones de Pearson, que nos otorga una media de asociación lineal de dos variables. Los valores de este coeficiente van del -1 a 1, indicando la dirección de la relación entre las variables que concurren al análisis. El valor absoluto indica la fuerza que las relaciona.

El valor de la correlación en los años de docencia desarrollan una mejor percepción sobre el aprecio a la diversidad y la identificación multicultural. Otra variable que establece una correlación significativa es la formación multicultural que permite mejorar el conocimiento y la atención a la diversidad cultural.

Los años de docencia y formación multicultural son factores que contribuyen a mejorar la labor docente en atención a la cuestión multicultural. La experiencia y la formación son elementos promotores del desarrollo profesional de los docentes.

### 8.3.- ANÁLISIS ENTREVISTAS IES SEVERO OCHOA

#### 8.3.1.- ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL

En el análisis de las entrevistas del IES Severo Ochoa, al igual que en caso de IES Mateo Alemán se presenta un nivel de categorías recurrentes mayor que el presentado en el análisis del cuestionario TMAS. También encontramos categorías que no aparecieron en el Caso 1 (IES

Mateo Alemán). Así pues el listado de categorías de la Tabla de frecuencia nº 37 y Tabla de porcentaje nº 38 presentan datos cuantitativos interesantes de ser comentados.

Los 292 fragmentos en los que se han estructurado el análisis por categorías recurrentes en los participantes del IES Severo Ochoa, hay 178 (37'87%) fragmentos correspondientes a la dimensión actitud multicultural en diferentes categorías.

En esta dimensión los docentes se muestran unánimes ante la actitud inclusiva, con 1'49%, y de integración, con un 4'26%, de todos los alumnos del IES. Se encuentran bastante orgullosos de la actitud de los alumnos, relacionando los conflictos mas con el individuo que con las diferencias culturales. Algunos casos puntuales de conflictos, que han contado con un 3'83% de aportaciones, o gérmenes de conflictividad han sabido dar solución efectiva con las medidas protocolarias que han contado con la colaboración de agentes externos como ha sido la policía. Esta colaboración es permanente a través de charlas y cursos de prevención a la juventud. Parece existir gran sensibilidad frente a la cuestión multicultural no solo en el Centro, también entre los ciudadanos de San Juan de Aznalfarache.

La única diferencia en este tema la encontramos en los alumnos de etnia gitana a los que denominan sanjuaneros de toda la vida, y las diferencias que tienen se asumen históricamente. Son interesantes los 4 fragmentos analizados y que aparecen en el apartado 10 de este estudio.

Los docentes reconocen el esfuerzo que hacen los estudiantes que provienen de otra cultura y que se incorporan tardíamente al Sistema Educativo. Estos alumnos requieren de un apoyo especial debido en muchos casos a una deficiente cultura escolar de sus países de origen. Se demandan la escolarización más por el nivel académico que por la edad tal y como ahora los ubican en el IES la Consejería de Educación. La dificultad la relacionan generalmente por alumnos originarios de Sudamérica.

Hay una concienciación ante la falta de promoción social de los colectivos desfavorecidos social y culturalmente, dato que se refleja en la tabla nº38 con un 2'96% en el ítem autoexclusión y automarginación. En especial, encontramos el caso de la etnia gitana al considerar que se autoexcluyen por motivos culturales, cuestión ante la que los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas.

Las principales preocupaciones ante el reto multicultural en el IES Severo Ochoa son: lograr que los alumnos con incorporación tardía al Centro se incorporen por la edad o se aumenten los recursos para paliar sus necesidades, que se refleja en el ítem integración curricular, con un 4'26, y el ítem escolarización, con 1'49. En segundo lugar, se encuentra la promoción social de los

colectivos que se autoexcluyen por motivos culturales, aquellos que se descuelgan por baja motivación en los estudio, baja cultura escolar y bajas expectativas laborales.

TABLA 37. FRECUENCIA DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES SEVERO OCHOA EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL.

### Frecuencia de categorías en la Dimensión: Actitud Multicultural en el IES. "Severo Ochoa"

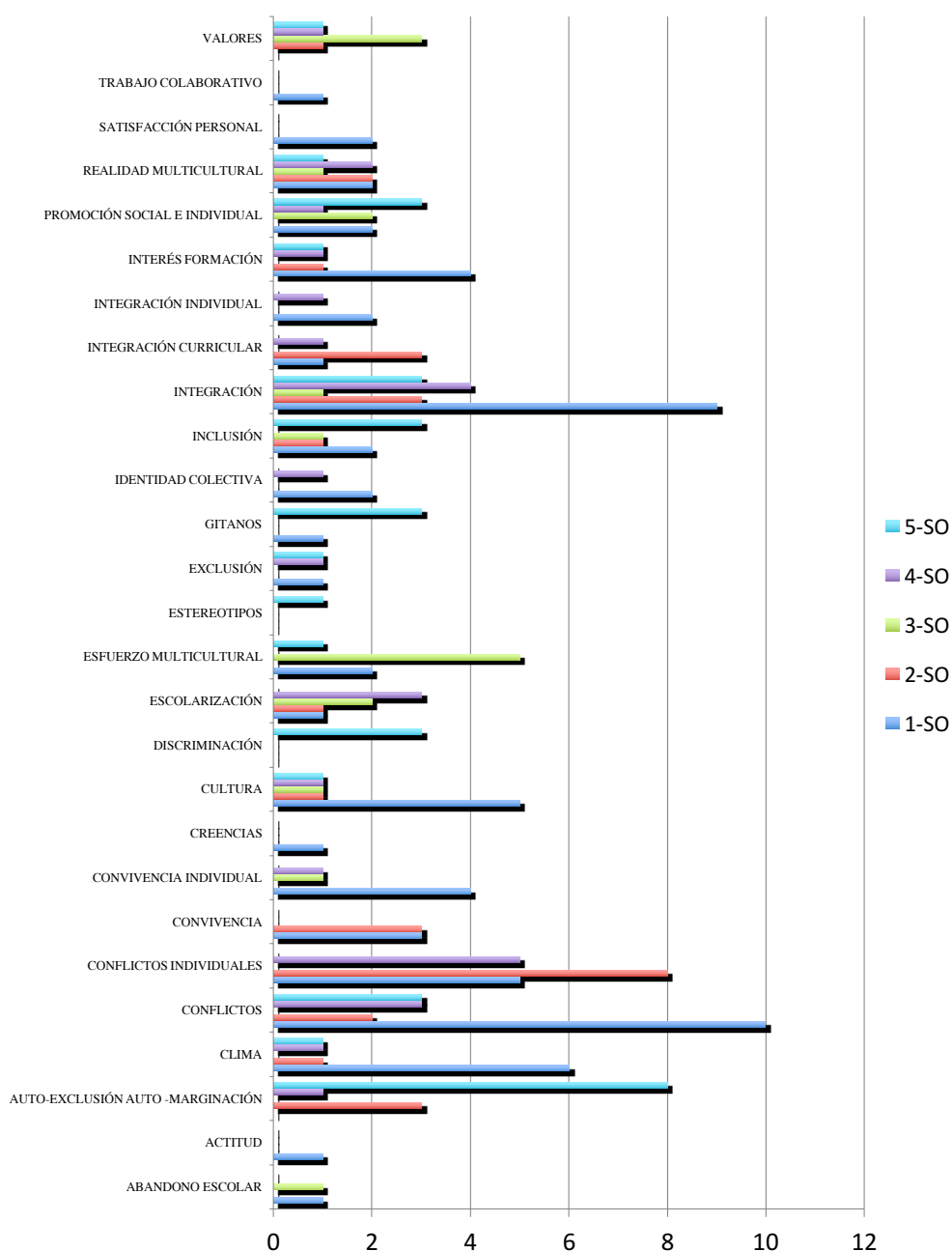
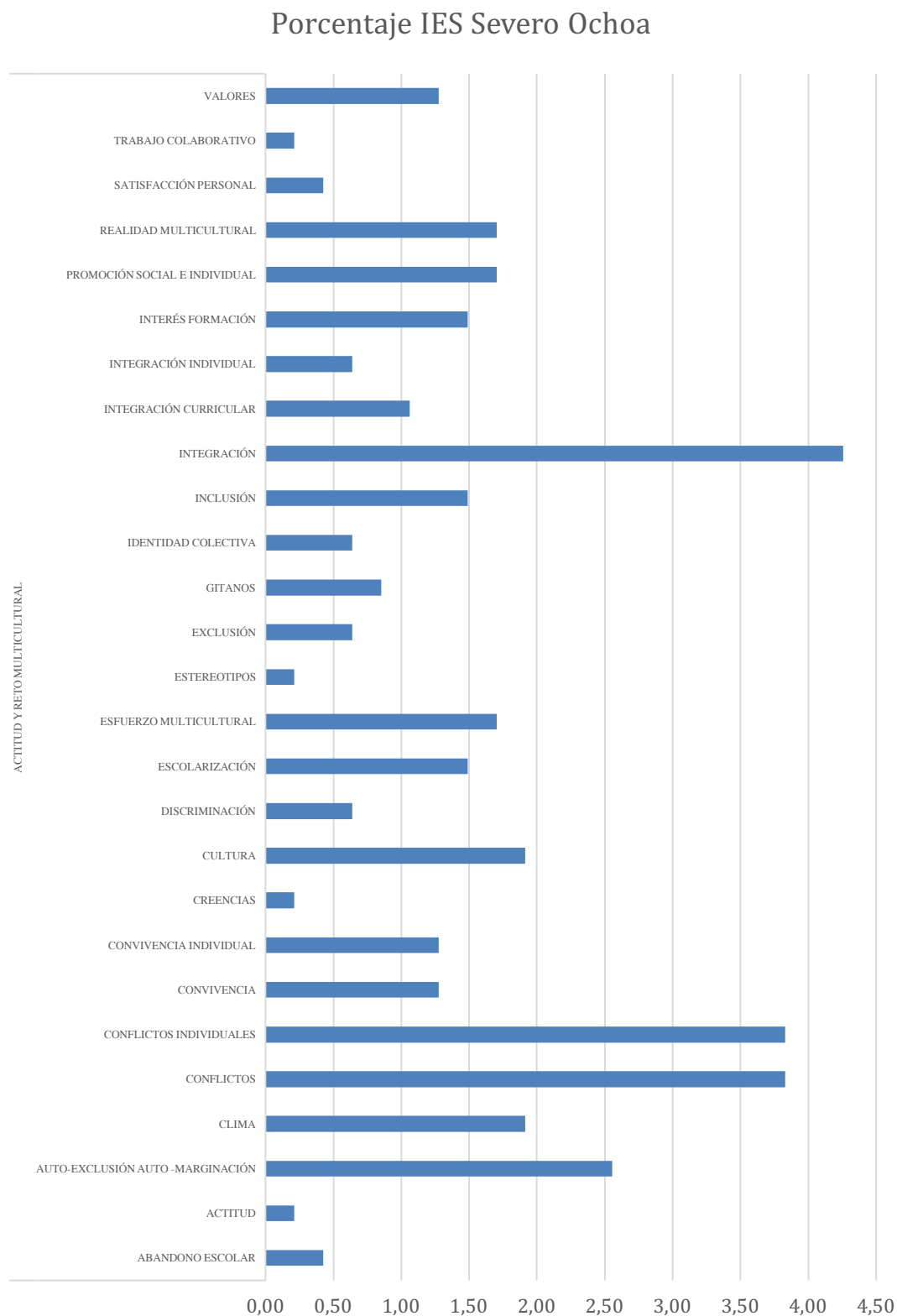




TABLA 38. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS POR CATEGORÍAS EN LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.



---

### 8.3.2.- COMPETENCIAS DOCENTES

---

En esta dimensión los docentes del IES Severo Ochoa aportan numerosos comentarios, como queda reflejado en las categorías descritas en la tabla nº39. Sin embargo, el peso del contenido ha recaído en la formación docente y multicultural. Son categorías que revelan la escasez de formación, así como la bajas expectativas que poseen sobre ella. La categoría de la formación del profesorado, con 2'77% de aportaciones, y la categoría formación multicultural , con 4'04% de aportaciones, advierte en la discusión de los datos el bajo aprecio a la formación inicial el modelo antiguo del CAP y en el actual MAES existen escasas perspectivas de respuestas a necesidades reales. Una consideración brillante ante el reto de la formación de los docentes como motor para una educación de calidad, planteada por los entrevistados, fue promover el trabajo inter-centros y la formación de los docentes en el propio Centro, como estrategia para implicar a todo el claustro en el desarrollo de respuestas reales, evaluación del proceso e implementación de la formación acorde a las necesidades individuales y colectivas del equipo docente.

La lectura narrativa de las entrevistas pone de manifiesto que desde el punto de vista de los entrevistados las categorías relativas a: comunicación, con un 2'55%, diálogo, con un 2'77%, y mediación escolar, con un escaso 0'85% de aportaciones, son competencias que tienen los docentes del Centro. Podemos señalar la figura del profesor desde una posición cercana, aunque el alumnado pueda equivocar, en ocasiones, la imagen del docente con un amigo, lejos de la realidad. Los docentes entrevistados tienen clara la importancia de la figura del docente en la vida de los estudiantes.

La mediación escolar se relaciona con las estrategias de acción en la función tutorial. Es el momento donde principalmente desarrollan la competencia de la mediación, y es ahí donde generalmente se sienten cómodos para trabajar la diversidad cultural, así como desarrollar propuestas de casos de educación en inteligencia emocional y recursos audiovisuales. Estas son propuestas recurrentes que aportan los docentes entrevistados.

Respecto a las competencias lingüística, los docentes han realizado una labor de coordinación y unificación de criterios. Un proceso de explicar y evaluar las competencias de comunicación, expresión y de diálogo en todos las currícula. Las categorías de comunicación, diálogo y mediación presentan un amplio abanico de posibilidades para los docentes, como estrategia para adaptar los contenidos ante las dificultades, agrupar a los alumnos en las tareas colaborativas del aula y para motivar el aprendizaje.

TABLA 39. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS POR CATEGORÍAS EN LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL EN EL IES SEVERO OCHOA EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.

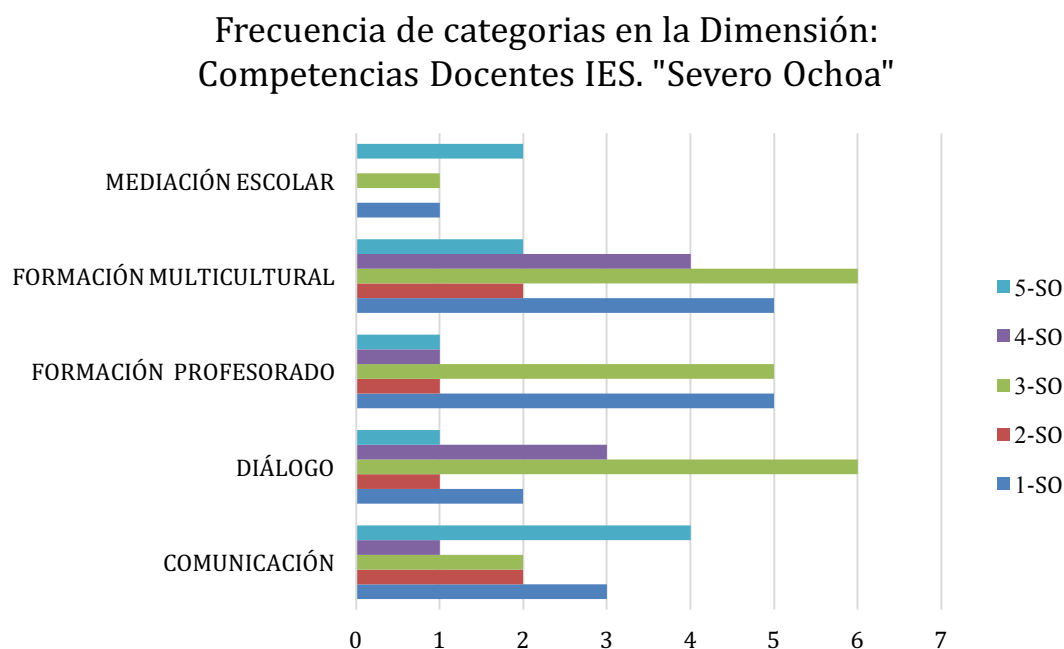
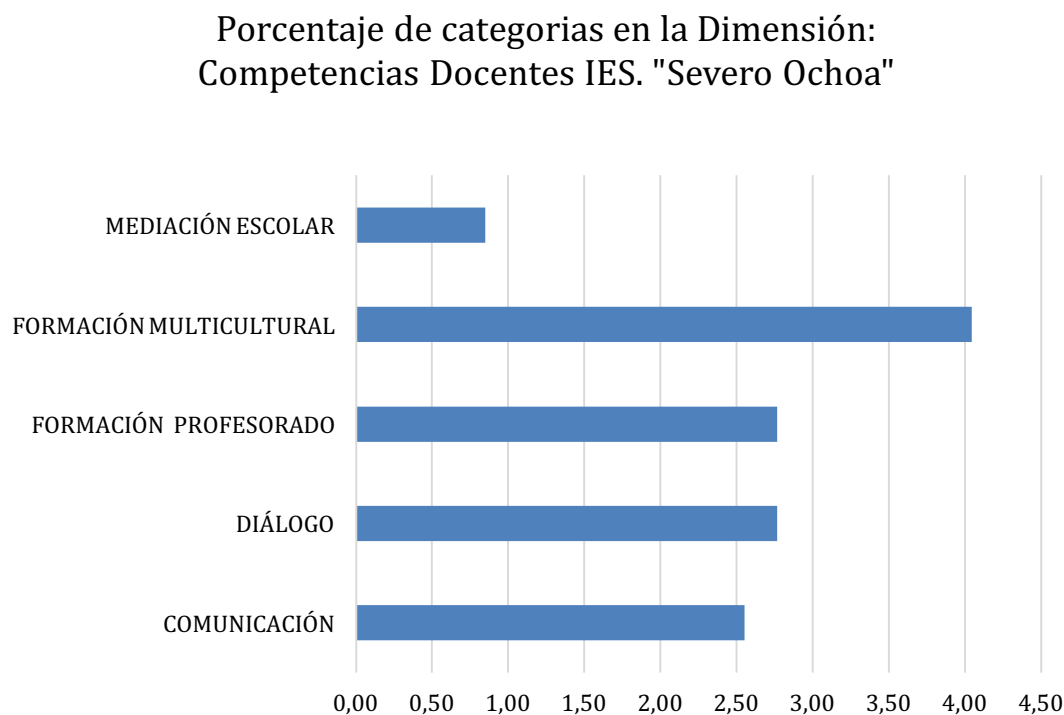


TABLA 40. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES MATEO ALEMÁN EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DOCENTES, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.



### 8.3.3.- ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Al hilo del análisis de la dimensión anterior, las estrategias de acción que se despliegan son el resultado de las competencias desplegadas por los docentes. Sus aportaciones surgen de la reflexión sobre cómo desarrollan sus competencias en el Centro.

En las categorías relacionadas con la acción tutorial, que cuenta con un 2'77%, se encuentran satisfechos con el alumnado, de igual manera con la dinamización de los aprendizajes, con un 1'06%, y las metodologías didácticas que acostumbran emplear, que quedan reflejadas en un 3'19% de las aportaciones. Sin embargo, en el aula esta satisfacción es cuestionada debido a que no logran los objetivos planteados. Surge la insatisfacción por la baja motivación para el aprendizaje y la necesidad de dar respuesta a los alumnos que se quedan rezagados y, en especial, aquellos que procediendo de otras culturas son de incorporación tardía, una problemática que se revela como sentida y que forma parte de la normalidad de la vida del Centro por la aplicación de la norma de la administración educativa.

La colaboración familiar es una categoría en la que los docentes perciben una pasividad generalizada y así es descrita el 1'7% de las aportaciones analizadas. Es una normalidad que se asume en su Centro y en su trabajo. La frecuencia del trato con las familias transcurre por las llamadas telefónicas y la pasividad e ignorancia de las mismas.

TABLA 41. FRECUENCIA DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES SEVERO OCHOA EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.

#### Frecuencia de categorías en la Dimensión: Estrategias de Acción IES. "Severo Ochoa"

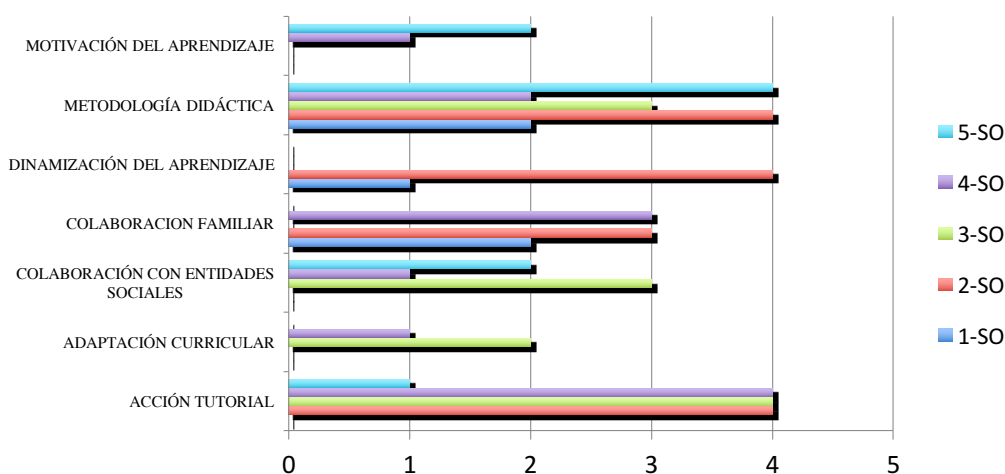
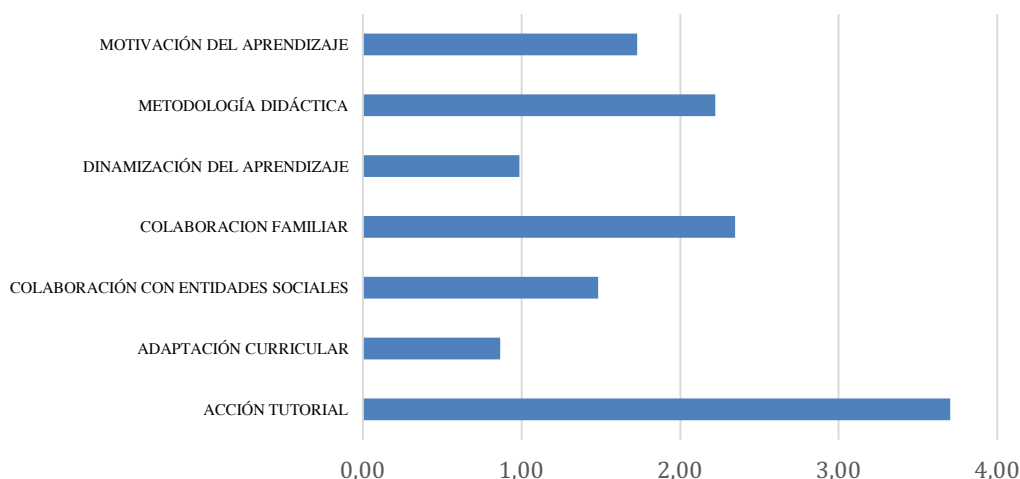


TABLA 42. PORCENTAJE DE FRAGMENTOS REALIZADOS POR LOS 5 PARTICIPANTES DEL IES SEVERO OCHOA EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LA DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ACCIÓN, SOBRE EL TOTAL DE LOS 2 CASOS ANALIZADOS.

#### Porcentaje de categorías en la Dimensión: Estrategias de Acción en el IES Mateo Alemán



### 8.4.- ANÁLISIS DOCUMENTAL IES SEVERO OCHOA

#### 8.4.1.- ACTITUD ANTE EL RETO MULTICULTURAL

La perspectiva multicultural se desarrolla en el Proyecto educativo con el carácter de atender a la diversidad, en ella se engloban todas las diferencias. La participación de una educación en valores y capacitar al alumnado en su individualidad según características propias, queda reflejado en un 7'21% de aportaciones en la categoría de valores.

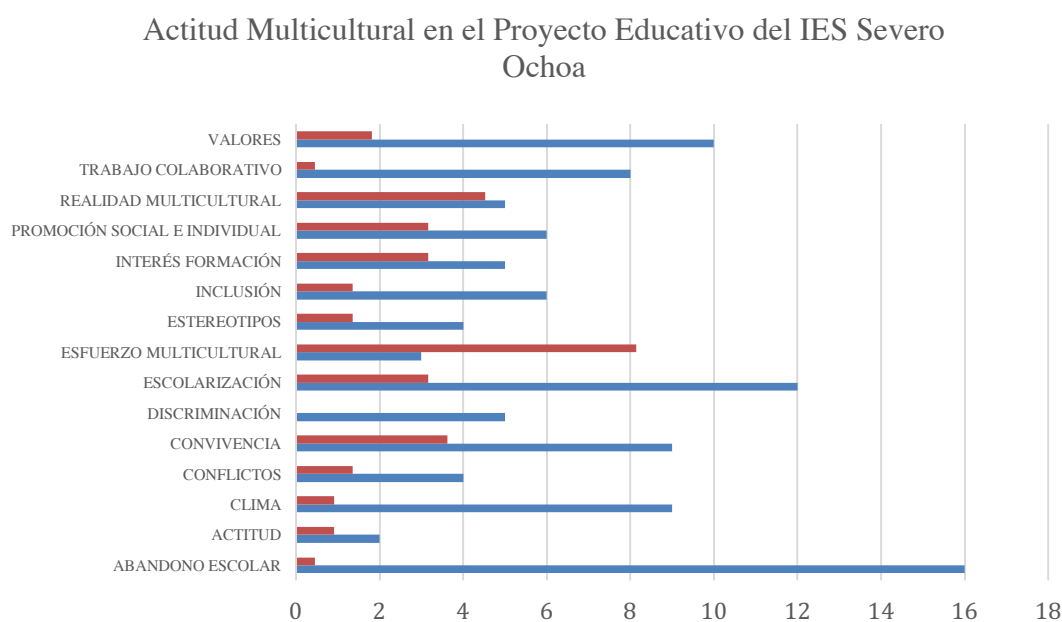
En la tabla nº43 aparecen las categorías clima con un 3'60%, y convivencia con un 5'41%. Se desarrolla una educación de participación que incluye estas categorías en los objetivos y planes de trabajo dentro de un currículo que se adapta a las necesidades de la diversidad del alumnado existente.

Hay una línea pedagógica clara y consecutiva. El Proyecto de Centro del IES Severo Ochoa representa un documento pensado y consensuado ante la realidad del siglo XXI y la vivencia de una diversidad multicultural del alumnado. Los objetivos marcan las pautas de los retos de la educación multicultural en: favorecer la convivencia y las relaciones cordiales entre los distintos sectores de la comunidad educativa en un ambiente de valores de respeto al patrimonio cultural e igualdad.

El abandono escolar, con un 7'21% de aportaciones, tiene un especial trato en la redacción de objetivos y fines. Se desea impulsar la colaboración familiar y social. Así como una atención a la acción tutorial que debe contribuir a concienciar el respeto multicultural, a la diversidad y al enriquecimiento del encuentro entre ellas. Hay una buena estrategia para paliar el abandono escolar, centrando la atención en el tutor y el departamento de orientación como responsables de atajar la situación. Existe calendario que comprende varios meses para detectar las necesidades del IES en: orientación académica, personal y profesional, al alumnado y a las familias.

Las categorías de convivencia, con 5'41%, el clima, con un 3'6%, ven su máxima expresión en el plan de convivencia, que se establece según la normativa legal vigente. Así mismo hay un documento que permite conocer las normas de carácter interno del Centro, así como las medidas de control efectivas para la solución de los conflictos que se establecen. Las estrategias de mediación y resolución de conflictos son acciones a desarrollar en las tutorías de carácter grupal e individual.

TABLA 43. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES SEVERO OCHOA EN LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ACTITUD MULTICULTURAL.



#### 8.4.2.- COMPETENCIAS DOCENTES

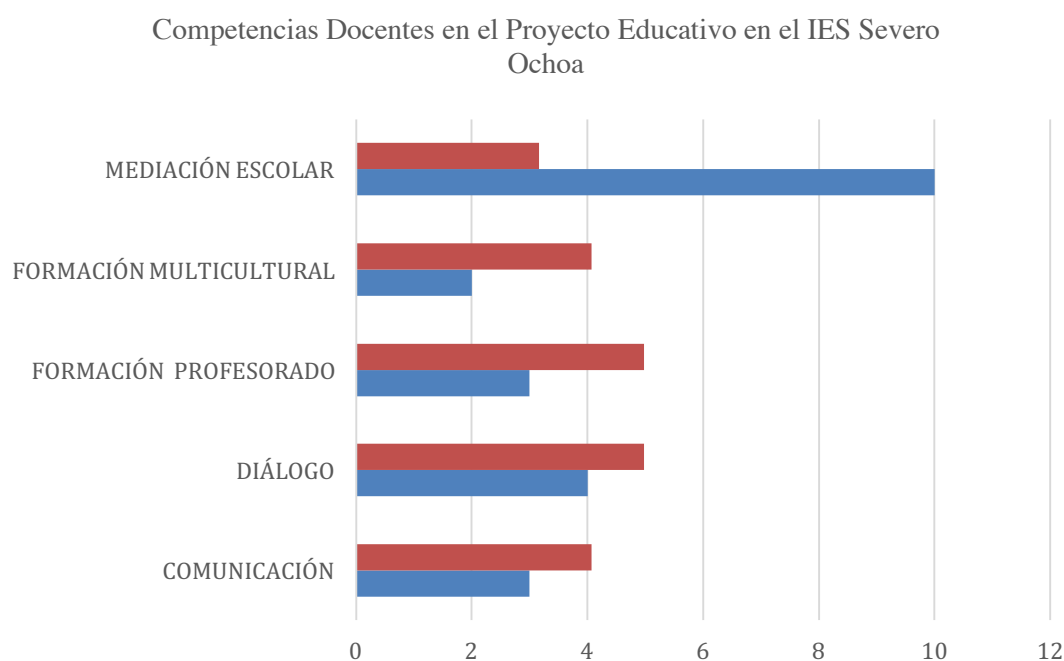
En la tabla nº44 la formación permanente, con un 1'8% de aportaciones, recibe un trato detallado de las necesidades a cubrir. Con respecto al resto de las competencias desarrolladas en el Proyecto Educativo como la comunicación, con un 0'9%, y el diálogo, con un 2'7%, se presentan dentro

de objetivos, contenidos y finalidades de la educación como estrategias que han de ser desarrolladas.

La mediación escolar es una competencia que se establece dentro de las acciones de tutoría grupal. Es una estrategia necesaria en el desarrollo de valores y actitud de respeto y tolerancia en un ambiente de diversidad.

A pesar de la aparición de las diferentes categorías que componen la dimensión de competencias docentes en el proyecto educativo, no presenta gran relevancia los instrumentos o estrategias a desarrollar. Éstas se han de promover y desarrollar libremente según la formación y el criterio de los docentes.

TABLA 44. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES SEVERO OCHOA EN LAS CATEGORÍAS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.



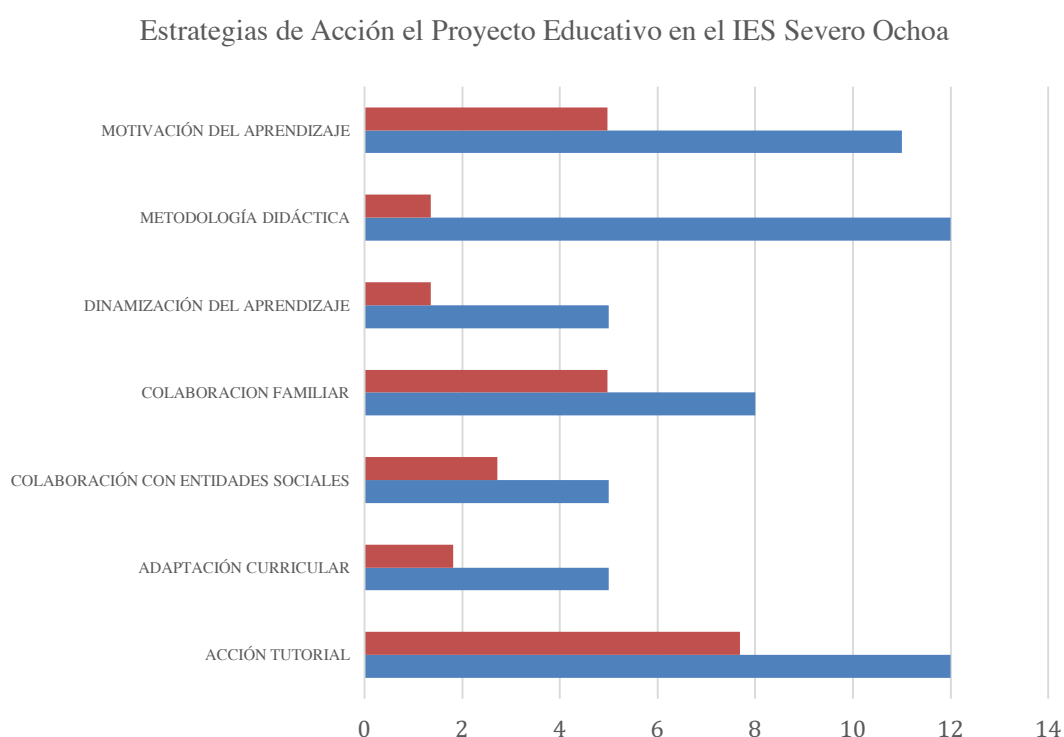
#### 8.4.3.- ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

El abandono escolar es una realidad, los programas de transito entre primaria y secundaria tienden puentes para que el choque académico.

Dentro de la categoría de metodología didáctica, con un 9'01%, la motivación del aprendizaje, con un 7'21% y y dinamización del aprendizaje, con un 3'6%; se presentan las estrategias del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Son herramientas que favorecen los hábitos de trabajo, valores de esfuerzo, respeto y disciplina.

Otras categorías importantes a destacar son acción tutorial, con un 8'11%, y colaboración familiar, con un 5'41, ofrecen aportaciones que indican la facilidad de trato con las familias, el cauce mas directo es el AMPA, por el que la información y el trato se muestran apropiadamente para los objetivos y fines requeridos. Así mismo se da gran importancia a los calendarios flexibles para adaptar y superar los objetivos y contenidos. Establecen la prioridad de vincular efectivamente a las familias en el proceso educativo.

TABLA 45. FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IES MATEO ALEMÁN EN LAS CATEGORÍAS DE LA ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.





## 9.- ESTUDIO COMPARATIVO DE CASOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

---



Las entrevistas realizadas con un guion semiestructurado y de carácter abierto, registradas en audio, así como el análisis de documental de los Proyectos Educativos, fueron analizadas mediante el paquete informático Aquad. El tratamiento de los textos ha partido de las tres dimensiones que buscaron describir la realidad en el estudio de casos del IES. “Mateo Alemán” y el IES. “Severo Ochoa”, en la población de San Juan de Aznalfarache de la provincia de Sevilla. El análisis descriptivo de los ítems del cuestionario TMAS han recibido un mismo trato, tal y como se explicó en el apartado 7.2.1 y 8.2.1. Estas dimensiones fueron descritas en el apartado 5.8 de la metodología de investigación son:

-Actitud ante el reto multicultural (ARM).

-Competencias docentes (CD).

-Estrategias de acción (EA).

Pensamos que es el momento de comparar y discutir los resultados. La exposición de los fragmentos con las aportaciones de estudios relevantes mostraran el referente de guía para la redacción de las oportunas conclusiones y propuestas de mejora.

---

## 9.1.- ACTITUD Y RETO MULTICULTURAL.

---

---

### 9.1.1.- PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD MULTICULTURAL

---

Conocer la realidad multicultural en las aulas de los IES “Mateo Alemán” y IES “Severo Ochoa” de San Juan de Aznalfarache en Sevilla ha comportado reconocer problemáticas relevantes percibidas en sus Centros por parte de los entrevistados. Se justifica presentar la cuestión por las dificultades y problemáticas con el fin de hallar aquellas dificultades que presenta el reto de tratar la diversidad cultural en sus Centros.

Para los participantes esta cuestión de la multiculturalidad es una realidad tangente:

“Si es una realidad, la clase es multicultural. Es un hecho evidente. Hay procedencia de otras etnias, por ejemplo de etnia gitana. Hay alumnos africanos, procedentes de otro continente.” (2MA. Líneas 7-11).

“Yo doy clases de 1 a 4 de Eso, tengo una buena representación de todos los niveles. Sí que hay grupos de alumnos de otros países, sobre todo hispanoamericanos, algún asiático también.”(4MA. Líneas 6-11).

“En mis aulas hay bastante variedad y en algunos sentidos si creo que se suele trabajar dentro de la clase pero todavía existen bastantes estereotipos y las personas

vienen con las creencias desde fuera y digamos que es muy difícil cambiarlo fuera del aula. En este Centro y en el pueblo de San Juan se tiene muy presente porque hay un núcleo de inmigrante muy fuerte.” (1MA. Líneas 6-15).

Asimismo se pone de relieve en el PE del IES Mateo Alemán:

“En nuestro Centro existen alumnos de 15 nacionalidades distintas, procedentes de países como, Albania, Argelia, Argentina, Bolivia, Brasil, Camerún, China, Colombia, Ecuador, Marruecos, Nicaragua, Portugal, República Dominicana, Rusia, Ucrania y constituyen un 11% del alumnado del Instituto, número que ha ido creciendo en los últimos años.” (PE. MA. P 9).

Posterior a esta aceptación de la realidad, las respuestas continúan con la percepción de las principales dificultades que asaltan la mente de los docentes: ¿cual es la principal dificultad que puede haber en la diversidad cultural? ¿Enfrentamientos, discusiones, estereotipos, exclusión?.

“Hombre, al principio puede que hubiese algún problemilla, algo de recelo, pero problemas en serio no he detectado ninguno, en las aulas que he tenido, mi experiencia personal no ha sido complicada.” (3MA. Líneas 6-12).

“Yo tengo alumnos de distinta cultura y hay alguna diferencia con respecto los que son de raza negra, se mezclan pero a ellos les cuesta mas.”(2SO. Líneas 6-9).

“Tengo un grupo concreto, con un alumno que si esta un poco discriminado. No se de que país es exactamente es, pero, si.. Creo que de Bangladesh o de esa zona, África, no!, es pakistaní o algo así. No recuerdo exactamente.” (5SO. Líneas 6-11).

“Pero en primero si que hay problemas serios, los chiquillos están mas condicionados por los estereotipos de lo que escuchan en casa y tienen menos criterio para distinguir.” (2MA. Líneas 27-31).

Observamos que algunas dificultades relacionadas a la multiculturalidad son determinadas por la raza, el nuevo ambiente al que se enfrentan en el instituto y principalmente la educación familiar marca los estereotipos.

La convivencia en los Centros educativos se caracteriza por el desafío de la composición multicultural de la sociedad.

El ambiente en el IES Mateo Alemán es cordial y la multiculturalidad no es un elemento perturbador de buena convivencia. Así la tolerancia se considera un valor pilar para estas

relaciones sociales dentro de una escuela inclusiva. De este modo, se pone de manifiesto en los fines educativos del IES Mateo Alemán:

- “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La comunicación asertiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- El conocimiento y aplicación real de los derechos y de los deberes de todos los sectores de la comunidad educativa.” (PE-MA. Página 11).

La característica nomenclatura que ha dispuesto las migraciones en la diversidad social, económica y cultural afecta directamente a la institución educativa: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la socialización del alumnado. Las relaciones sociales deseables son enmarcadas por valores de respeto, tolerancia y dependencia para reconocer el valor positivo de las diferencias (Garita, 2014). Las problemáticas de los estereotipos y las dificultades de convivencia salen a flote y emergen situaciones y casos concretos de conflictos en el contexto de los Centros educativos:

“Y efectivamente hay muchos estereotipos. Se nota, se nota. Moros, las típicas calificaciones del ámbito religioso y sí, han creado algún problema, sobre todo en los cursos de alumnos mas pequeños. Sobre todo en 1 y 2 de ESO. Yo este año no he dado en esos cursos pero me consta que los ha habido como consecuencia de esa disparidad cultural. Sin embargo en Bachillerato, utilizan esta calificaciones a modo de broma, pero lo llevan bien. Vamos se gastan bromas unos a otros, vamos por ejemplo uno que es profundamente musulmán y otro que es profundamente cristiano (se ríe) se gastan bromas pero bromas sanas.” (2MA. Líneas 11-27).

La primera apreciación de la diversidad en el IES Severo Ochoa se realiza con un aspecto generalizador. Es una valoración a la diversidad que engloba todas las diferencias. Se hace participe desde un educación de los valores y de las capacidades del alumnado en sus características propias. En los principios generales del PE se refleja:

- “El desarrollo pleno de las capacidades del alumno
- La Educación en Valores

-Un modelo de gestión que facilite el buen funcionamiento del Centro, coordinado, participativo y que integre lo diferente.” (PE-SO. Página 4).

Reafirma el hecho cultural como elemento de relevancia a considerar en la elaboración del PE para que sea un documento que promueva una educación integral conformada por múltiples factores, entre ellos el cultural:

“Contempla los valores, objetivos y prioridades de actuación, no solo de los aspectos curriculares, sino también de los aspectos culturales que hacen del Centro un elemento dinamizador. (PE-SO. Página 5)”.

---

### 9.1.2.- LA CONVIVENCIA MULTICULTURAL

---

Los elementos determinados para una buena atención a la diversidad se reflejan en el desarrollo del clima del Centro y la convivencia. La adaptación del currículo a las características propias del alumnado permite desarrollar una autonomía pedagógica que permita adaptar los medios a fin del logro de los objetivos y competencias.

“Entendemos que el fin principal de la Educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, la formación personalizada, según las capacidades de cada uno y el respeto de los derechos y libertades de los demás. Por tanto es imprescindible crear un clima que propicie la convivencia adecuada para el desarrollo de una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.” (PC-SO. Página 6).

“El proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser activo, en tanto que asegure la participación del alumnado en él, y abierto, en tanto que permita la revisión y adaptación a las necesidades reales de nuestro alumnado, adoptando las medidas necesarias para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y para el que cuenta con mayor capacidad y motivación para aprender; para ello consideramos la autonomía pedagógica como un valor fundamental.

La buena convivencia de todos los que integran la comunidad escolar y la participación democrática son pilares básicos de la educación. La formación en los valores del respeto, la coeducación, la tolerancia, la paz y la solidaridad impregnará el proceso educativo y ha de ir paralela a la adquisición de conocimientos y encaminada a que el alumnado se sepa desenvolver en una sociedad libre y democrática de forma responsable. La participación y

colaboración de los padres, madres y tutores legales contribuirá, en gran manera, a mejorar la consecución de los objetivos educativos.” (PC-SO. Página 6-7).

La competencia afectiva promueve la convivencia multicultural o intercultural. Desde los valores, componentes o las dimensiones de “la empatía, la actitud de no juzgar al otro, la motivación para la comunicación intercultural, el control de la ansiedad” (Dimitrinka, 2012, p. 189). Para ello se ha de partir de una cultura sin estereotipos y donde no se influyan a los estudiantes por ideas de escaso fundamento, admitidas por la generalidad.

“Si alguno tal vez haya entre alumnos de Sudamérica y Sudáfrica, algunos comentarios y mala convivencia. Algunas veces puedes escuchar un insulto.” (5MA. Líneas 6-9).

“Problemas del tipo de racismo o diferente cultura no, yo he visto otras problemáticas de inclusión entre alumnos españoles (4MA. Líneas 12-14).”

Depende mucho de la nacionalidad de los alumnos inmigrantes. Porque hay nacionalidades mejor aceptadas que otras.” (4SO. Líneas 8-11).

“Este Centro es multicultural pero tal vez no sea significativo por que no hay especialmente problemas. Este Centro tiene mucha multiculturalidad pero la convivencia es especialmente buena. En general y en mi experiencia.

Puede que hay habido algún problema, algún roce, pero no ha sido destacado por problemas de exclusión o xenofobia, malestar o rechazo: Estos niños hacen lo que ellos ven, si tu en la clase los tratas con respeto a todos, ellos hacen lo mismo. Eso generalmente.” (3MA. Líneas 13-23).

Hay una continuidad de las conductas aprendidas en la familia. De ahí que el control de rumores, estereotipos, insultos, etc., sea una tarea que los docentes abordan con bastante éxito, provocando una educación que traspasa los muros de la institución escolar.

Como plantea Garita (2014, p.283) “para conocer a las personas y las sociedades, se requiere reconocer y aceptar la diversidad cultural implícita; según el grupo cultural al que se pertenece, se aprende una cosmovisión e idiosincrasia particular, las cuales son reproducidas en los diversos contextos en que se interactúa”. Es el conocer al otro lo que posibilita la construcción de espacios de buena convivencia.

El enfoque educativo de los Centros han de ser acorde a unos principios de convivencia que guíen a todos los agentes escolares implicados. No por ello se deja de escuchar y ver las dificultades que existen al convivir en la diversidad, aunque esa diversidad cultural no es el escollo principal.

Es por ello que la convivencia se revela pacífica a pesar de roces puntuales. Se vislumbra una escuela multicultural con fines educativos interculturales. No comienza el análisis de situación de los dos IES con muestras graves de racismo, discriminación, xenofobia o exclusión. Las actitudes ante esta realidad multicultural, comienzan a ser descritas por los entrevistados y son las propias de un Centro con principios interculturales de inclusión a todos. Se presenta la vida de los IES y la del municipio en concordancia a una sociedad plural y democrática. Es una muestra muy significativa del esfuerzo por tratar la diversidad cultural.

“Y hombre, desde la jefatura de estudio se favorece la integración en el sentido de la confusión. Vamos que se confundan. Vamos que sean uno mas. Que no lleven cartel, que eso no nos gusta. Se sabe algunas veces mas manifiestamente, porque son negros como el tizón, es evidente que su familia no es de aquí, nos olvidamos de que es Denia, hasta el punto que bromeamos de que es negro y ella es san guanera, eso es lo que intentamos que se confundan.” (IMA. Líneas 192-202).

No hay problemas, yo no he visto problemas especiales. Estoy pensando, que cuando ha habido problemas se ha debido a problemas individuales, no colectivas.” (IMA. Líneas 319-322).

---

### 9.1.3.- RETOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

---

La transformación social está presente en la diversidad de las aulas que contienen nuevas demandas y retos. Existe una influencia en el imaginario del docente de un alumnado que aparece clasificado por la etnia y particularidades asociadas a una distinción cultural. Sonsoles, Vecina y Doncel (2015) los consideran fuera del grupo modélico de alumnos que el profesor desea. A continuación podemos observar como la etnia gitana y otros inmigrantes son categorizados. En la línea de estos autores encontramos algunos casos en los que los docentes encuentran algunas contrariedades. Estos apuros que existen en el imaginario de los docentes se encuentran enfocados en dos grupos concretos: gitanos e inmigrantes de la Republica dominicana.

“Después el colectivo gitano están integrados. Bueno como todos los gitanos en España” (ISO, Lineas300-302).

La integración de una etnia que se le da la categoría de ciudadano con características particulares. Ellos tiene un modo de vida, una educación, economía propia, situación social especial, etc. Estas diferencias determinas un conspicuo tratamiento a toda su comunidad.

“Tenemos una comunidad con una identidad propia que es la comunidad gitana. Evidentemente también tienen sus normas y nos encontramos con cosas la mar de



chocantes. Chocantes para nosotros, la verdad. Y que además Miguel Ángel yo entiendo y puedo aceptar ciertas cosas pero otras no, por mucha particularidad étnica que exista. Y ellos tienden a imponer ciertas.., vamos no es que las impongan pero son las que llevan a cabo sus normas e ideas. Pero si que imponen una serie de principios que son incompatibles con los valores que nosotros queremos inculcar a los chavales y la sociedad en general.

Ellos son muy españoles y es una exclusión histórica, es como mas esperable. Que un niño de otro país no domine la lengua, pues es un trabajo de la profesora de.. pero que una niña gitana le llega la menstruación y ya tiene que faltar 10 días, pues.., es que no hay manera de explicarse lo. Y no hay manera de nada, ya está 10 días fuera. No entienden nada de nada. Ea!..Umm que le dices. Y eso aquí ocurre todos los días” (1SO, Líneas 131-155).

Existen diferencias culturales para ejercer una educación con valores compartidos por toda la comunidad. Existen culturas que mantiene su cultura por encima de la convivencia cultural de valores democráticos compartidos. Se justifica el absentismo escolar por temas culturales.

Por otro lado, las culturas de otros países se auto-marginan, no se incluyen. Las diferencias de género culturales de su país de origen se mantienen, y buscan el acomodo en su cultura.

“Sí para mí sí, son las peores, no se integran. Para mi forma de ver sí. No sé después si fuera en la calle. Son las que menos hacen por integrarse. Porque los niños de etnia gitana que aunque no sea el caso, los niños de etnias gitana hacen mas por incluirse en el grupo que ellas.” (4SO, Líneas 28-34)

“Los intentas integrar pero ellos hacen su pequeño gueto, sobre todo los de republica dominicana. Y además traen un nivel bastante bajo con respecto a los alumnos que tenemos, ellos se autoexcluyen y eso sumado a que salen del aula a clases de refuerzo, por lo que yo creo que no les ayuda en exceso a la integración de estos alumnos en concreto.” (2SO, Líneas 9-17).

---

#### 9.1.4.- ABANDONO Y ABSENTISMO ESCOLAR

---

Cabe destacar la redacción en el Proyecto Educativo del IES Severo Ochoa de unos objetivos concretos como respuesta ante la problemática del abandono escolar. Se impulsa así desde el Centro el esfuerzo social e individual del alumnado. La identidad individual y colectiva para hacer frente una educación motivadora y realista para la plena incorporación del alumnado al mercado de trabajo.

#### “Objetivos para la mejora del rendimiento escolar

Crear y desarrollar una dinámica de trabajo que favorezca el proceso de enseñanza y se desarrolle en un ambiente adecuado que permita al alumnado finalizar con éxito su proceso educativo y evite el abandono escolar

Conseguir que la mayoría del alumnado titule en ESO y continúe los estudios de Bachillerato, animándolos para que prosigan estudios posteriores en la Universidad o en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior

Orientar al alumnado con perfil de abandono y fracaso escolar, para que pueda obtener la titulación por otras vías que ofrece el sistema educativo y así se pueda integrar en el mercado laboral (Capacitar para el mercado laboral al alumnado que no obtenga el título de Secundaria Obligatoria o, a los que obteniéndolo, presenten dificultades para acceder a otros estudios postobligatorios, animándolos a cursar los Programas de Cualificación Profesional o los Ciclos Formativos de Grado Medio).” (PC-SO. Página 8-9).

Si embargo, los esfuerzos por atender la multiculturalidad son evidentes en las contestaciones de los participantes:

“Yo tengo tres niñas de la republica dominicana ellas mismas se excluyen y son un numero reducido que están en diversificación. Si son 8 o 9 alumnas en la clase ellas tres se sientan totalmente aparte, y el intento de los profesores por incluirlos en trabajos de grupo ellas no quieren. Y al igual que ellas no quieren los otros tampoco aceptan ni intentan que se integren.” (4SO, Líneas 11-20).

La representación de alumno poco deseado contrasta con el carácter social abierto de la población en la que se encuentran ubicados, y que esa misma imagen de sociedad inclusiva trasciende a la escuela.

“Yo no soy de aquí, soy de Sevilla, pero la sociedad de San Juan es muy inclusiva, bastante inclusiva. Pero cuando llega una campaña electoral el principal problema es quien se va a quedar con las subvenciones, ahí se rompe, si sí, no no, es verdad, hay se rompe. Eso ha pasado que la principal discusión de los sanjuaneros fuese quien se va quedar con (se refiere a las subvenciones) y ahí es cuando se rompe, por que se lo estaban llevando los inmigrantes y es verdad que se estaba pidiendo

y se demostraba que los de aquí tenían peores condiciones de vida que los inmigrantes. Eso creo un gran debate. Y no se miraba quien iba a crear mas riqueza, o iba a generar mas trabajo, no se veía tan importante. Hasta ahí hay una convivencia bastante normalizada, es curioso, se pelean, discuten tienen problemas, pero son las mismas que tienen con los paisanos de San Juan. No son mas en realidad. Yo lo veo como algo muy positivo. Eso también está en el instituto.” (ISO, Líneas 225-256).

En este sentido, Boyano (2013) presenta como una de sus conclusiones en un proyecto de cultura de paz en espacios multiculturales que las competencias comunicativas y de expresión de forma libre en el aula permiten a los alumnos “ plasmar de forma personal valores propios de la ciudadanía democrática, como la solidaridad, la tolerancia, y la inclusión” (p. 103).

La promoción y evaluación del alumnado se establece por la Orden de 15 de diciembre de 2008 por la que se establece la ordenación de la evaluación de estos niveles educativos.

La acción tutorial ha de contribuir a expresar la concienciación multicultural y el enriquecimiento de esta. Los planes de Atención a la diversidad, a la integración y Orientación, creemos en la importancia de analizarlos dentro de la práctica educativa de los casos de de estudio.

La utilización de estas herramientas legales y su coordinación se reflejan en ambos Centros. Una muestra de ello es la del IES Severo Ochoa, que incide en el buen funcionamiento de estos planes para la integración cultural del alumnado.

e) Asesoramiento a la Comunidad Educativa. La colaboración del D.O., en vistas a mejorar la calidad de las intervenciones y orientaciones destinadas al alumnado y al profesorado, se realizará también en los otros elementos de a comunidad educativa:

- Al propio Centro en la planificación y organización de las actividades extraescolares y complementarias así como en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.
- A la familia, cooperando en la solución de problemas que afecten a sus hijos, asesorando en temas de formación e informando en cualquier área educativa que soliciten.

f) Colaboración estrecha entre los E.O.Es de la zona, los Ayuntamientos de San Juan de Aznalfarache y a coordinación con otros servicios y programas (Centro de salud, Instituto de la mujer, etc...)

g) Absentismo escolar en colaboración con la Jefatura de estudios del Centro y la Concejalía de Asuntos Sociales y Educación del Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache. (PC-SO. Página 170)

Desde la tutoría se establece la realidad ante el hecho multicultural, el abandono escolar y se concreta la estrategia de acción en la figura del tutor y del departamento de orientación, así como las actuaciones pertinentes con agentes sociales, ayuntamiento y la familia<sup>14</sup>.

Se concreta en la página 134 en un calendario programado no rígido para llevar a cabo las principales necesidades detectadas en el IES Severo Ochoa. El trazado de este plan expresa la orientación académica, personal y profesional, al alumnado y a las familias. Un plan bien desarrollado en su estructura, aunque donde las estrategias de actuación no aparecen concretadas.

Dentro de los procesos de auto exclusión encontramos las bandas. A pesar de ser un hecho aislado parece un hecho relevante debido al desarrollo de un estereotipo que ha surgido fuertemente gracias a los medios de comunicación. El origen y la aparición de bandas ha sido un fenómeno aislado que no ha representado importar estilos de vida de sus países de origen. Ha sido más bien “una búsqueda de asociacionismo para compensar soledades” y ausencia de identidad ante la frustración, el dolor de abandonar su país, la baja autoestima y una soledad cultural frustrada (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014, p. 15).

“No tenemos una política ni una actitud preconcebida porque no creemos que nos haga falta. Si la tuvimos cuando tuvimos aquel grupo de chavales, no chavalas, chavales caribeños de color negro. Ahí si trabajamos mucho con algunos, porque estaban no creando grupos en la escuela pero si... y estuvimos en contacto con la policía, tenemos mucho contacto con la policía históricamente. Y ellos además vienen a impartir cursos y demás. Y entonces históricamente tenemos mucho contacto, y vía libre de comunicación, y vinieron y lo vieron y nos advirtieron, y nos pidieron que actuáramos porque no se quería que se formara en San Juan ese tipo de bandas. No se ha llegado a formarse, no digo por la labor del instituto pero si que lo trabajamos.” (ISO. Líneas 261-277).

Uno de los principales datos que se registran en el análisis de datos de las entrevistas en cuestión de integración es que se refiere al currículum escolar. Presenta un alto grado de dificultad a tratar

---

<sup>14</sup> Es pertinente que establecen en este plan la necesidad de impulsar la constitución de un AMPA, que ya está constituido y ha sido mencionado, el AMPA “El aljibe”.

desde el punto de vista de la diversidad cultural. Los planteamientos vienen principalmente de la escolarización.

“Que pasa que cuando los profesores se dan cuenta que traen el nivel curricular ya lo remiten al departamento de orientación y se estudia un poquito el nivel que traen y muchos terminan aquí, otros no, pero muchísimos terminan aquí.

Otro problema que tenemos es que no se pueden hacer adaptaciones significativas. Entonces preguntarías que adaptación se le hace, porque estas tres alumnas que te he comentado, Laura tiene un nivel, es la que mas tiempo lleva en España. Esta niña llegó con un nivel de 2 o 3 de primaria. Y la matricularon en 2 de la ESO y yo no he podido hacer una adaptación significativa. La hemos hecho pero encubierta.” (4SO. Líneas 64-81).

Alumnos escolarizados por la edad y no por sus capacidades presenta una dificultad que como recoge (Hernández y Sancho, 2004: 55 en Castillo, Felip, Quintana y Tort, 2014)

“El hecho de dar entrada a la enseñanza secundaria obligatoria, por derecho y deber, a todo el alumnado procedente de la escuela primaria, sin ningún tipo de clasificación previa, significaba un desafío sin precedentes a una de las reglas básicas de la gramática de la enseñanza secundaria española: la clasificación del alumnado y su distribución en grupos en función de sus capacidades. Además, no se creó un nuevo espacio de significados y expectativas que el profesorado y el alumnado pudieran dotar de sentido. Todo lo contrario. Se cambió el nombre – de institutos de bachillerato se pasó a institutos de enseñanza secundaria–, pero se mantuvo todo lo demás: la formación y la mentalidad del profesorado, los espacios, los tiempos. Sin embargo, el alumnado no era el mismo, ni tampoco sus necesidades, bagajes, expectativas, actitudes y predisposición para aprender”.

Los docentes entrevistados ven la dificultad por la incorporación tardía al sistema educativo y la experiencia escolar que han obtenido en sus países de procedencia, por ser escasa o inadecuada para la incorporación por la edad en su escolarización. Es una situación a la que no encuentran una solución que auxilie a estos alumnos.

“En donde si se detectan problemas es en el ámbito académico, ya que, muchos de ellos han estado muy poco tiempo escolarizados en su país de origen o, tienen problemas con la lengua española.” (PC-MA. Página 9).

Se propone la actuación de ciclos formativos y PCPIs para contrarrestar el abandono escolar.

“Tenemos como hándicap el que no existen ciclos formativos ni PCPIs, lo que puede desanimar a algunos alumnos, al no tener otras expectativas de futuro más acorde con sus intereses. También, consideramos necesario que se nos conceda la enseñanza de adultos, para recuperar a un alumnado que quiere volver a incorporarse al sistema educativo o necesita el título de secundaria.” (PC-MA. Página 9).

Es por ello que se considera necesario un menor control en la escolarización, cuanto mas diverso y exigente es el reto educativo tanto más tendría que ser sensible este proceso a la variedad cultural en una percepción y necesidad de los aprendizajes que requieran para una educación inclusiva. Los docentes demandan así atender mejor en lo social, lo académico y lo emocional al alumnado.

Las medidas educativas contempladas para la escolarización del alumnado inmigrante comportan itinerarios con otras necesidades de apoyo educativo. La catalogación de estudiantes por la edad como medio para su inclusión educativa ha originado un choque con el currículo, la lengua y, planes de acogida en el caso de los latinoamericanos, su escasa escolarización.

“O sea que te lo matriculan por la edad no por el nivel académico ni curricular ¿cómo?... entonces como lo matriculan por la edad tenemos casos de niños que han venido a matricularse a 3 de ESO y a lo mejor tienen un nivel de 4 de primaria. Es muy difícil que esos niños puedan adaptarse al ritmo de la clase, vienen matriculados desde delegación, entonces los niños que no se matriculan en el plazo ordinario y los matriculan ellos, vienen matriculados por la edad. Con lo cual no hay protocolo de acogida de estos alumnos ni de adaptación ni nada. Que pasa que cuando los profesores se dan cuenta que traen el nivel curricular ya lo remiten al departamento de orientación y se estudia un poquito el nivel que traen y muchos terminan aquí, otros no, pero muchísimos terminan aquí.” (4SO. Líneas 49-63).

Los inmigrantes de procedencia latinoamericana han sido los que menores índice de exclusión, rechazo y dificultades de integración han sufrido. Ciertamente por su proximidad cultural a la realidad española. A pesar de ello es relevante la cuestión del rendimiento académico de la primera generación que se incorpora tardíamente al Sistema Educativo. A pesar de ello el estudio revela que esos niveles de rendimiento mejoran en segunda generación (Aparicio y Tornos, 2006; MEC, 2010 en Cabrera y Montero-Sieburth, (2014, p. 14). El foco de la problemática reside en el escaso nivel educativo y de conocimientos adquiridos en su país de origen. Cabrera y Montero-Sieburth, (2014), consideran que a este obstáculo se une a la dificultad de la propia institución escolar de dar solución por estar “fundada sobre sólidos pilares monoculturales” (p. 14)

“Los alumnos que vienen con un nivel peor es los alumnos hispanoamericanos, vamos comparando con nuestro sistema educativo podríamos decir que de primaria de los primeros cursos. Nosotros tenemos la programación dividida por unidades didácticas, pero es una programación común para 1, otra para 2, otra para 3 y otra para 4. Cuando llegan estos alumnos ni tan siquiera sabemos las calificaciones que tenían allí, ni que curso estaban haciendo, y se le adjudica el curso por edad, tu aquí y tu aquí. El departamento de orientación le hace pruebas y nos dice este niño tiene este nivel, y este éste otro. Y lo que hacemos es coger material del departamento adaptado a ese nivel y entonces le damos otro tipo de contenidos a este tipo de alumnado. Vamos en la mayoría de los casos no pueden llegar al nivel del resto de sus compañeros.” (4MA. Líneas 41-60).

“Aquí tenemos en 4 ESO tres niñas latino americanas que están perfectamente integradas y aunque tienen su particularidad también, pero que estando en 4 de ESO estas niñas están a un nivel de ...están aprendiendo a leer y a escribir. Y así me han llegado a mí, y tienen 18 años. Aquí se escolariza por la edad no por el nivel curricular. Entonces nada mas llegar salen del curso normal. No podían. Ellas se dedican a otras cosas ahora.” (1SO. Líneas 357-376).

De acuerdo con Cabrera y Montero-Sieburth (2014) el grupo de latinoamericanos al que se refieren los docentes en nuestro trabajo no ha dejado de tener dificultades de integración social y desarrollo escolar, a pesar de que comparten el mismo idioma y una cultura de base similar a la española. A pesar de todo la sociedad en la que se desarrolla el estudio de esta tesis nos ha mostrado con bastante evidencia una actitud y prácticas docentes bajo los principios de la inclusividad.

“Sí, como he dicho antes depende del momento de la incorporación. Hemos tenido casos de alumnos que como una china de doce años que acaba de llegar al país y no sabe nada de Español, yo necesito una profesora de ATAL para que aprenda el idioma y es posible que estos alumnos lleguen a cubrir los objetivos de 1 de ESO o del curso en que estén. En este caso porque es de primero de la ESO. Entonces hay que tener en cuenta el desarrollo curricular que tienen ellos en el país de procedencia, porque aunque el idioma vehicular sea el Español, con muchos inmigrantes hay un desfase curricular importante. Especialmente con alumnos que vengan de Republica Dominicana, donde el nivel es muy llamativo tanto en ortografía, como en sintaxis.” (3SO. Líneas 48-66).

Es llamativo que una cuestión idiomática y cultural, que confía cercanía, produce un mayor distanciamiento. Los docentes entrevistados mantienen que la mayor dificultad en este alumnado de origen latinoamericano es las materias de lingüística y cultura escolar.

Hay que enfocar la atención en las creencias de los docentes y la influencia que posee en la construcción del conocimiento del alumnado, la enseñanza y las expectativas de logro de la práctica docente con su alumnado. "Las creencias actúan como condicionantes del éxito o fracaso de este aprendizaje y del posterior" (López e Hinojosa, 2012, p. 197)

"Pienso que hay falta de conocimientos y yo creo que si la tengo. En concreto he tenido una clase con problemas y lo he solucionado aplicando el sentido común que es el menos común de los sentido." (2MA. Líneas 337-341).

Los docentes actúan profesionalmente con más intuición y experiencias vividas que por la formación inicial o permanente recibida.

Para Flores, Prat y Soler, (2015) las creencias del profesorado guardan relación con las carencias formativas a nivel inicial. Las creencias se convierten una formación de la praxis diaria que apoya su buen hacer. A pesar de la relación que pueda tener con la dimensión de su formación como docentes, queda claro que las creencias ante las que se enfrentan son un reflejo de las expectativas creadas.

"Efectivamente a mi en el CAP jamás se me mencionó eso y la realidad de lo que muestran en el CAP no es la realidad que existe en los Centros, y yo ya he pasado por varios. Estuve en un Centro modélico en los remedios de Sevilla y la realidad que viví no se parecía en nada a lo que te dicen en el CAP. Existe un salto cualitativo muy importante entre la teoría, lo que uno estudia, aprende y lo que uno encuentra en la lucha diaria. Jejeje." (2MA. Líneas 353-361).

Encontramos también referencias al abandono escolar en el sentido de no haber logrado alcanzar los objetivos marcados, así como haber tomado otros itinerarios para intentar alcanzar cualificaciones profesionales que le permitían a los estudiantes obtener la doble titulación de Secundaria y formación básica profesional. Estas consideraciones de los motivos encuentran gran relación con las variables del nivel educativo, económico, cultural y social de las familias que ejercen gran influencia en el logro de expectativas, así como el grado de implicación con la educación que reciben en los Centros educativos (Miñaca y Hervás, 2013). En esta misma línea presentan también las causas fundamentales encontradas para el abandono escolar. Entre ellas encontramos:



-Las medidas que la escuela presenta para solventar esta problemática son escasas. El alumno no acaba de encontrar su sitio en el sistema educativo.

-Como se ha comentado la situación familiar es algo de gran relevancia en éxito y fracaso escolar, es por ello que es imprescindible tener en cuenta estos factores sociales, culturales y económicos para llevar a cabo medidas que dieran respuesta a las expectativas que las familias tienen sobre la institución escolar.

“No comprendían que tenían que venir todos los días. Intelectualmente bien pero culturalmente bajo por que sus familias eran socio culturalmente eran bajas y eso se notaba.” (4SO. Líneas 199-203)

“En bachillerato todo es un poquito mas laxo, mas ... la mayoría de ellos son mayores de edad, hasta la comunicación con los padres es relativa, de hecho ni siquiera estamos obligados a comunicar nada a los padres. Eso no quita que cuando unos padres están interesados se les da toda la información y colaboración.” (2MA. Líneas 150-157).

Los retos culturales y la escolarización unidos a la no obligatoriedad de informar a los padres en los alumnos de Bachillerato se convierte en norma. La implicación familiar de manera voluntaria a partir de una edad convierte a los alumnos en personas autónomas en la toma de decisión de su recorrido académico, lo cual conlleva un riesgo evidente de absentismo o abandono. Así habría que considerar:

-La influencia en la toma de decisiones que tiene la relación con su grupo de iguales.

-Los intereses que manifiestan el alumnado de manera particular afectan a la autoestima y a las competencias de manera negativa, propiciando acciones que generan el fracaso y el abandono. Es preciso la formación docente en psicología del adolescente y en educación emocional.

Cabe destacar si la LOMCE en su “lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (LOMCE, 2013: p. 97859). En este sentido los Proyectos Educativos de los dos IES presentan como objetivos el desarrollo de metodologías didácticas innovadoras y motivantes, una solución muy positiva para evitar al abandono escolar.

El abandono escolar ha constituido el punto central de la agenda de la política educativa española. Tarabini y Montes, (2015) muestran los problemas en torno a tres aspectos de la legislación: los

itinerarios prematuros; el foco en el rendimiento académico; y la omisión de las estrategias preventivas para hacer frente al abandono escolar.

En un momento en el que se habla de la atención a la diversidad y cultural y las técnicas para atenderlas un entrevistado expresa:

“En segundo ya si es historia de España, hay poca diversidad, pero que estos colectivos (referido a los colectivos inmigrantes y de etnias minoritarias) no suelen llegar al bachillerato...” (ISO, Líneas 165-168).

Bolívar y López (2009) pone de relevancia que el informe de la OCDE (1998) exponía que “el fracaso escolar, además del bajo rendimiento académico del alumnado y el abandono de los estudios sin la obtención del Graduado en ESO o la titulación correspondiente en cada país, tiene un conjunto de graves consecuencias sociales y laborales para el alumnado que no ha alcanzado la formación adecuada” (p. 57). En este sentido luchar contra el fracaso escolar es también luchar contra la exclusión de un colectivo que por sus características de partida ya está en riesgo de serlo

La etapa de ESO coincide con la transformación psicológica, biológica y emocional (la adolescencia y la pubertad) que acarrea en muchas ocasiones desinterés en las labores académicas que no presenten una motivación e interés para el alumnado. Otro de los factores que inciden en el abandono escolar en la población inmigrante es el hecho de su incorporación tardía al sistema educativo. Así como su incorporación en una edad superior a la que realmente les corresponde (Méndez y Cerezo, 2015).

El análisis de los diferentes estudios analizados por Broc (2006), muestra que el entorno cultural adecuado motiva a los estudiantes a la ejecución de actos intrínsecamente interesantes o reforzantes, cuando los agentes educativos de referencia no están presentes. Estas prácticas se encuentran relacionadas directamente con la educación familiar que fomenta la internalización de dichas conductas.

Como señala Ballestín (2015, p. 363) “la entrada en escena de la etnicidad y el origen cultural en el análisis de estos procesos se hace notoria ante la evidencia de la mayor incidencia de “fracaso escolar” entre la población de minorías étnico-culturales”.

Los estudios de Harter, (1982); Connell, (1981); Harter y Connell, (1984), estudiados y analizados por Broc (2006), presentan dos tipos de motivaciones que pueden mostrar los alumnos ante un mismo proyecto. Por un lado el alumno A puede querer acabar un proyecto porque le resulta interesante y motivador, mientras que el alumno B tiene una motivación interior mas fuerte por querer trabajar de manera diligente sobre el proyecto debido a que conoce la importancia de

comprender y terminar lecciones que a largo plazo aumentarán su educación, lo cual es una meta deseable.

---

## 9.2.- COMPETENCIAS DOCENTES

---

---

### 9.2.1.- FORMACIÓN DEL DOCENTE

---

Perales, Cabo, Vilches, Fernández, González y Jiménez (2012) expresan, en relación al informe PISA que unos de los factores de análisis común es la formación del profesorado, una formación que durante décadas ha resultado “insuficiente y desfasada” (p. 28). Una formación anticuada y que con la puesta en marcha del MAES dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha propuesto competencias específicas del profesorado, usando para ello una metodología transdisciplinar que permita abordar el currículo y permita cumplir los objetivos educativos marcados. En los resultados de nuestro trabajo se recoge el recelo que sienten ante esta formación, que ha comenzado hace relativamente poco tiempo y de la que no tenemos datos suficientes para contrastar su eficacia. En este sentido, la formación inicial que han recibido los docentes y la percepción que poseen de ella en relación con el tratamiento de la multiculturalidad es nula o muy puntual.

“ISO: De multiculturalidad nada, de aspectos psicológico sí. Eh... El CAP que yo hice que era un CAP prehistórico, ves la edad que tengo, tengo 55 tacos. No se trataba nada de la multiculturalidad, entonces era un tema impensable para la realidad del año 82 cuando yo lo hice.

E: fueron los mundiales

ISO: bueno aparte de los futbolista no había mas. Entonces nada, absolutamente nada, no nada. Formación me dieron algo, siiii pero, el cap que se hacía entonces era, no se lo que se hayan hecho después, pero entonces fue una cosita muy liviana. Yo recuerdo que lo que intentaban enseñar eran técnicas didácticas, mas que pedagógicas eran didácticas. De la clase de cómo dar clases, de cómo.. pero con tácticas que ya no se pueden llevar a cabo. Una de las tácticas que me enseñaban, y es verdad que era muy buena, era la de encender un cigarrillo a mitad de clase y dar al mechero, que hiciera ruido porque eso, y efectivamente es verdad, capta la atención del alumnado inmediatamente. Si tu te paras y te enciendes un cigarrillo y con un mechero de estos de pulsador haces clac! Evidentemente los alumnos que estaban desenganchados se vuelven a enganchar. Vamos eso no se puede hacer, vamos nunca lo pude hacer porque desde que empecé a trabajar ya no se podía

fumar. Eso era el tipo de cosas que .. Temas de psicología del alumnado, sí nos dieron algún tema, pero no fue una formación muy profunda, pues no. Y de multiculturalidad no sabíamos ni que existiese.” (ISO. Líneas 388-424).

La principal competencia docente que analizamos es la formación de los docentes. En el documento del Proyecto Educativo, la formación que se presenta principalmente es la formación continua, buscando:

- Contribuir a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar a la práctica diaria aquellas propuestas surgidas de la formación en Centros que puedan contribuir a la mejora educativa
- Fomentar la participación del profesorado en aquellos programas de Intercambios de Experiencias Didácticas promovidos por las Administraciones.

Por todo esto el Plan de Formación del Profesorado en nuestro Centro girará en torno a estos ejes:

“-Información de las actividades de formación del Centro de Profesorado de Castilleja de la Cuesta y, en su caso, de asesoramiento y colaboración en nuestras propias iniciativas

-Elaboración y desarrollo de programas de Formación en Centros, adaptados a las necesidades del profesorado sobre todo en las áreas de Convivencia, Bilingüismo y Nuevas Tecnologías

-Participación en el Programa Europeo de Educación Comenius: asociaciones bilaterales y multilaterales Comenius.

-Participación en actividades de formación sobre competencias básicas (PICBAS).

-Impulso a la participación del profesorado en actividades formativas que desarrollen contenidos relativos a los Planes y Proyectos que se desarrollan en el Centro.” (PC-SO. Página 43-44)

Comprobamos la existencia de un desfase formativo, así como de una falta de recuerdo y debilidad de la formación recibida. Cabe preguntarse sobre la pretensión que puede tener un sistema educativo si sus docentes presentan grandes carencias formativas, y sobre la legislación oportuna que pueda solventar dichas carencias.

Si por un lado un miembro del equipo directivo de unos de los Centros de la muestra describe su nivel de formación en el tema multicultural como nulo, el directivo del segundo Centro es similar:

“No se tenía en cuenta eso si es que se tenía en la mente. Mi formación ha sido a través de la experiencia y es un tema que me preocupa y que he intentado formarme. Pero inicialmente nada.” (1MA. Líneas 206-211).

Queda patente, sin embargo, una actitud y un interés por la formación multicultural en el directivo del IES Mateo Alemán, que discierne del otro Centro:

“E: ¿Le interesa, quiere recibir, le ofertan? (haciendo referencia a la formación multicultural)

No, yo los curso que he hecho han sido profesionales, vamos relacionados con mi materia, excepto dos el resto relacionado con la didáctica de las ciencias sociales. Hice uno de metalingüística que tiene que ver con la comunicación y la empatía, pero no. Pero no la multiculturalidad. Pero si con la empatía y la persona. Alguno de disciplina y convivencia, pero bueno los cursos son en relación a mi profesión de jefe de estudio que es guardián del instituto. Pero sobre ese otro tipo no he hecho nada. Tampoco ofertan mucho que digamos. Yo tampoco he visto curso sobre multiculturalidad.” (1SO. Líneas 432-466).

Garita (2014, p. 283) pone de relieve la necesidad de formación en el “tipo social, cultural, económico y axiológico que permiten vislumbrar la diversidad de estilos de vida de las poblaciones que atiende, según el lugar y cultura de procedencia”. Reconocer esta realidad multicultural permite actuaciones ajustadas a las características y necesidades multiculturales que le rodean.

Se requiere identificar las competencias socio-emocionales relacionadas con un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación socioeducativa de los alumnos en los contextos multiculturales. El incremento de estas competencias ha de venir de una formación inicial y permanente que promuevan la integración social, el absentismo, el abandono escolar, la buena convivencia, etc.. En definitiva, las herramientas que permitan afrontar el reto multicultural con una actitud positiva y emprendedora (Repetto et al, 2007).

Ante el hecho de la competencia profesional docente, se requiere conocer los recursos de los que se dispone y el saber movilizar los recursos disponibles ante los problemas y dificultades que se presentan en el desarrollo profesional (Perales et al, 2014).

“Tu puedes vender el aprendizaje cooperativo u otra estrategia metodológica...Pero si tu no le das una formación buena y establece ...esto lo vamos a practicar con este grupo y vamos hacer un seguimiento a ver como funciona. Pues sino no es irrealizable.” (3SO. Líneas 224-235).

Monroy, Hernández y Martínez, (2014) señalan que no son pocos los autores que ven en la formación un como indicativo de calidad en el sistema educativo, como es el caso de la formación de los docentes en materia pedagógica. El resultado de sus análisis es la asociación directa entre “cómo enseñan los profesores y cómo aprenden sus alumnos, así como entre el aprendizaje y la calidad de los resultados del mismo” (p. 90), así como la relación directa entre los profesores con de experiencia que cuentan gracias a ella con recursos metodológicos y didácticos para hacer frente al arte de enseñar.

También la carestía en el dominio de la lengua vehicular ha sido puesta de manifiesto en la actitud ante el reto multicultural. La evaluación de dichas necesidades son derivadas normalmente al Departamento de Orientación y su ubicación en las aulas de refuerzo.

---

### 9.2.2.- COLABORACIÓN FAMILIAR

---

Dentro de la categoría de “participación familiar” encontramos que en las finalidades y los objetivos de PC señalan la necesidad de colaborar y abrir cauces de participación ante las dificultades que presenta el hecho educativo y la debida implicación de los progenitores con el objeto de formar adecuadamente a sus hijos e hijas

“El Centro está abierto a todas las familias para su participación, sugerencias y cooperación.

Según datos obtenidos por los tutores, menos del 50% de las familias acuden regularmente a las entrevistas con el tutor/a o a las reuniones generales que se organizan, siendo preocupante en 1o de ESO, donde la implicación de la familia es fundamental para hacer un buen tránsito desde la educación primaria. Este porcentaje es mayor en las familias de alumnos disruptivos o con irregularidades en la asistencia. Algunos acuden al Centro sólo cuando existe algún problema grave, siendo el cauce habitual de comunicación el teléfono.

Otro situación que agrava estos problemas son, las rupturas familiares poco amistosas que conllevan que los hijos/as vivan habitualmente con sus abuelos.

Las relaciones con el AMPA son cordiales y de cooperación. El problema surge de la poca participación de las familias, a pesar de los esfuerzos que hace la

presidencia del AMPA para obtener nuevos socios y poder organizar más actividades.

A través de sus Representantes, los cauces de comunicación son:

- El Consejo Escolar

- La Dirección del Centro.

- Se pretende, además, fijar reuniones periódicas de la Dirección del Centro con la Junta Directiva de la AMPA y con su Presidente/a." (PC-MA. Página 9-10).

La cruda realidad de la relación con las familias aparece reflejada en este párrafo. Los alumnos que mas necesidad tienen de apoyo familiar son los que menos comunicación tienen con el Centro. Y por otro lado, la problemática de la ruptura familiar recae en un mayor alejamiento de la cultura escolar del alumnado afectado. Los esfuerzos del AMPA y la Dirección del Centro muestran su impotencia.

Las finalidades educativas al referirse a la implicación de las familias aparece de la siguiente forma:

- "La implicación y participación activa de las familias.

- "La apertura del Centro al municipio y la colaboración con el Ayuntamiento." (PC-MA. Página 11).

Y los objetivos del Centro son:

- "Comprometer a las familias en el seguimiento escolar de sus hijos/as.

- Pedir al Ayuntamiento que trabaje con las familias con riesgo de exclusión social, para que sus hijos no falten a clase y trabajen regularmente en sus casas.

- Potenciar el programa de acompañamiento entre los alumnos con problemas familiares o con desfase educativo.

- Pedir que se realicen campañas para la participación de las familias en los Centros y de la importancia de los Centros educativos para toda la sociedad.

- Pedir que se cree en el municipio una Escuela de Padres a la que estarían obligados a asistir las familias de alumnos absentistas, con problemas de disciplina o con bajo rendimiento escolar." (PC-MA. Página 12-13).

Sorprenden unos objetivos marcados por la solicitud de ayuda ante la colaboración familiar, que se refleja en menos de un 50%, y aún menor cuando la unidad familiar está rota Los objetivos

comienzan por el verbo “pedir” insistentemente en un tono aparentemente desesperado para dar solución a la baja participación y colaboración familiar, así como a poder educar a los padres y familias en la formación no sólo académica sino humana.

La idea de abrir las puertas al Ayuntamiento y junto con la petición de apertura de cauces de colaboración ante el abandono escolar, es una solicitud desesperada ante una realidad social del IES que se ve sólo a la hora de acometer una responsabilidad que es de todos los miembros de la comunidad educativa.

El entrevistado 3SO comentó otra parte de la realidad de las competencias docentes. Así al ser preguntado por sus competencias y estrategias didácticas se muestra interesado por la formación, la innovación, el trato con los alumnos ya que influyen positivamente en el desarrollo personal y académico del alumnado.

“yo, no sé que decir. Mis alumnos dicen que les encantan mis clases (3SO. Líneas 246-247).

Y como intento estar muy al día intento aplicar las distintas metodologías innovadoras (3SO. Líneas 277-279).

intento aplicar estrategias muy variadas, es uno de los secretos, el no encasillarte en una manera de dar la clase. Y teniendo una cercanía a la clase los resultados son buenos. Resultados subjetivos, o sea mis alumnos están satisfechos con la materia y yo estoy satisfecho con el clima de clase. Después como te decía a nivel académico podrían ser mejorables, porque necesitamos trabajar la iniciativa, el interés por el estudio,...”. (3SO. Líneas 281-292).

Antes de la creación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Valdés y Bolívar (2014) consideraron que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato no ha contado con la relevancia requerida. A pesar de ello, el entrevistado 3SO, es tutor en el MAES y sigue muy de cerca la formación docente, colaborando con el CEP, la dirección de su IES y participando en la coordinación de la transición de primaria a Secundaria. Valdés, Bolívar y Moreno (2015) mencionan la falsa identidad profesional del docente, sobre la que ponía de relevancia Esteve (2003) quien considera que para enseñar basta con saber la asignatura. En esta misma línea el informe de la OCDE (2005) ponía de relieve la necesidad mayor conexión entre la formación inicial y su desarrollo, desde su inicio, así como su continua formación, con el claro fin de crear procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes para el buen desarrollo académico de los alumnos.



“(se viene hablando de la formación inicial y había expresado que era uno de los grande fallos del sistema educativo, y se le pregunta por el CAP que el realizó) si el CAP que en dos meses te dan una explicación básica teórica de cómo dar una clase algún recurso y de hablar de realidad multicultural e inclusiva poco. Y en el master que soy tutor del master (MAES) y es un desperdicio...”

E: del MAES?

Manuel: Sí del MAES, a mi me parece un desperdicio porque creo que habría que diseñarlo de otra manera. Porque como en todo la coordinación es fundamental. Aquí nos llegan alumnos de los que no sabemos nada, ni tenemos una información clara de lo que le tenemos que dar, tenemos que fiarnos de lo que aparece publicado en una pagina web. Entonces tendríamos que tener mas coordinación entre los diferentes tutores, pero esto daría para tres investigaciones.” (3SO. Líneas 315-333).

Calatayud (2006) presentaba como resultado de su investigación el reclamo de una formación permanente que estimule la respuesta a demandas y necesidades de la realidad multicultural. Es necesario un claustro de profesores formado y con capacidades para abordar el tratamiento intercultural con criterios profesionales y éticos compartidos.

---

### 9.3.- ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

---

---

#### 9.3.1.- ESTRATEGIAS DE LUCHA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR

---

En relación al abandono escolar como realidad multicultural presente en el IES Severo Ochoa, el Proyecto Educativo establece una serie de medidas paliativas bastante acertadas. Se hacen eco de los objetivos marcados y proponen: programas de transito entre primaria y la ESO, fomentar los planes de acción tutorial o, el impulso de la figura del tutor como coordinador de todo el proceso educativo. Se impele al aprendizaje cooperativo para:

favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. Crear hábitos de trabajo y respeto para favorecer el esfuerzo personal como medio para alcanzar las metas educativas con éxito (Esfuerzo, trabajo, disciplina, respeto) (PC-SO. Página 9).

Así mismo, se ponen medidas que permitan la recuperación de asignaturas pendientes, con calendarios y actividades bien estructuradas.

De igual manera, se propicia nuevamente la implicación familiar en la vida escolar y educativa, presentando las dificultades socio-afectivas y familiares como una pieza clave para el desarrollo de los objetivos marcados.

Los fines pedagógicos se definen en la línea de atender la diversidad cultural y general del alumnado. Y los planes de actuación didácticos continúan en un guion estructurado que marca la consecución de dichos objetivos. La adaptación de la evaluación, las actividades dirigidas al individuo y sus características, y la motivación y el interés por la formación, son también líneas de actuación estratégicas.

“Metodología que se va a aplicar que debe ser activa y participativa

Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.

Actividades de orientación y apoyo encaminadas a la superación de las pruebas extraordinarias.

Programa de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos. Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso.

Medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares. En la ESO las programaciones incluirán actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral.

En el bachillerato incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público

Las programaciones didácticas facilitarán la realización, por parte del alumnado, de trabajos monográficos interdisciplinares u otros de naturaleza análoga.” (PC-SO. Página 42).

El profesor es mediador entre los contenidos y objetivos a cubrir en los estudiantes. El papel que juegan las estrategias inclusivas permiten integrar a todos los alumnos (García et al, 2012). Las estrategias descritas facilitan la integración del alumnado así como la concesión de los objetivos y contenidos para conseguir el éxito académico dentro del sistema educativo, es por ello que ha de ser considerada la en la labor docente como un elemento prioritario.

Gay, (2002, p.106) en esta cuestión en Carrasco y Coronel (2015) considera que:

“Los rasgos culturales, experiencias y perspectivas del alumnado étnicamente diverso influyen en el modo en que el profesorado les enseña eficazmente. Cuando el conocimiento académico y las capacidades toman como base las experiencias y marcos de referencia del alumnado, resultan más valiosas y atractivas a nivel personal, tienen mayor interés y son aprendidas con más facilidad y utilidad. Como resultado, el éxito académico del alumnado inmigrante debería mejorar cuando se les enseña a través de sus filtros y experiencias culturales”

Así pues, la solicitud de Programas de Cualificación Profesional Inicial a la Consejería de Educación continúa sin respuesta. Sin embargo la educación de adultos para poder alcanzar el título de Educación Secundaria si se lleva a cabo y tiene demanda por parte del alumnado que abandonó los estudios.

En los objetivos del Proyecto Educativo se ve que aún solicitan la Enseñanza de Adultos que ya tienen en marcha:

“•Seguir pidiendo a la Administración educativa, otras vías para que el alumno no abandone el Centro y, continúe en otro tipo de enseñanza, más acorde a sus características (PCPIs, ciclos formativos, enseñanza de adultos ESA).” (PE-MA. Página 12).

Dentro de las estrategias de acción que se propone, estaría la concreción de contenidos curriculares tales como:

“Para el tratamiento transversal en las áreas y la educación en valores se propone:

- Jornadas que involucren a los alumnos inmigrantes.
- Crear una escuela de paz que fomente la solidaridad fuera y dentro del Centro.
- Valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades.
- Rechazar los estereotipos.
- Fomentar una educación cívica.
- Desarrollar hábitos de tolerancia religiosa, cultural, étnica o social.
- ....
- Fomentar el respeto hacia el patrimonio histórico-artístico-cultural.

Para desarrollar estos objetivos se cuenta con los talleres que ofrece el Ayuntamiento para las horas de tutoría, las campañas y exposiciones que propone el coordinador de coeducación y las aportaciones que cada departamento realiza en sus programaciones, así como actividades complementarias realizadas por instituciones a las que asistirán los alumnos y los profesores.” (PE-MA. Página 15-16).

---

### 9.3.2.- ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO

---

Esta realidad, está presente en la mente de nuestros participantes como una necesidad que nace de los problemas en la escolarización y en las dificultades para conocer sus necesidades. Presentan la necesidad de estrategias de acción que permitan atender al alumnado con esta casuística, tal y como recoge el Proyecto Educativo analizado:

“Entonces nos encontramos con niveles diferentes con respecto a alumnos que vienen de otros países o distinta procedencia y no contamos con los medios para atenderlo como quisiéramos muchas veces. Se nos queda corto, tanto las personas de aquí como para las de fuera se nos queda un poco atrás.

E: De qué medios habla, cuales serían los necesarios?.” (1MA. Líneas 36-43).

Para lo que proponen mas profesores de apoyo, no clasificar a los estudiantes por su edad, la creación de un aula de adaptación previa al aula ordinaria, desarrollo de criterios integrados, etc.

“Mas profesores de apoyo, no clasificar al alumnado por su edad si no por su nivel. Se nos incorporan alumnos nuevos que vienen de fuera de España y se incorporan por la edad. Y creo que debería de haber un aula de adaptación que antes de incorporarlos al aula ordinaria, ellos se adaptaran a un nivel. Digo a nivel de Secundaria, a nivel de primaria no sé, pero creo que no sería tan problemático. Pero que debería de haber un nivel o periodo de adaptación puesto por la administración que se pudiera, que si hubiera un aula transitoria, no que si el alumnos llega y lo meten ahí y sin mas nada. Se debería saber el nivel del alumno, y sus capacidades para poder ayudarle correctamente a su nivel y edad.” (1MA. Líneas 36-43).

“Yo soy profesor de sociales, y yo, a mi eso me determina mucho. Yo tengo que intentar enganchar a los niños. Aquí tenemos los contenidos de los programas curriculares que te exigen oficialmente, y damos de España y en general. En 2º ya

si es historia de España, hay poca diversidad, pero que estos colectivos no suelen llegar al bachillerato, pero en 3 a mi me gusta integrar mucho a los chavales de fuera, que se sientan integrados que sientan que esto es su cultura y su país está presente. Entonces por ejemplo yo tengo una Nigeriana y una Argelina. Bueno ...estamos continuamente hablando de Nigeria y Argelia y cosas de esas y que se sientan protagonistas y que no hablemos de Burgos siempre, que se hable de lagos de Argel.” (ISO. Líneas: 160-182).

La atención a la diversidad en lo que se refiere a la incorporación tardía al sistema educativo y al nivel lingüístico, se expresan:

“La base de este apartado la tenemos en la LEA Art. 48 y 113. Para un adecuado desarrollo de la atención a la diversidad utilizaremos la ORDEN de 25 de julio de 2008 y el Decreto 237/2007. Capítulo V. Art. 18, 19, 20, 21 y 22. Los programas de refuerzo y el seguimiento de materias pendientes se han desarrollado en otros apartados.” (PE-MA. Página 24).

Atendiéndose a través de programas de refuerzo y adaptaciones curriculares.

“Los programas de atención a la diversidad que se desarrollan en el Centro son:

a)Programas de refuerzo de materias instrumentales básicas en 1o y 2o de ESO (Lengua española, Matemáticas e Inglés).

d)Adaptaciones curriculares significativas y no significativas coordinadas por el Departamento de Orientación. El alumnado con NEE tendrá una parte mínima de su horario en el aula de apoyo, para reforzar las materias instrumentales básicas y, en otras horas se incorporará a su aula ordinaria con la profesora PT según la disponibilidad horaria. Los alumnos que se incorporen tardíamente al sistema educativo o tengan dificultades por su idioma, seguirán este mismo régimen durante el tiempo que se estime necesario según sus características personales.” (PE-MA. Página 24).

Es una muestra de un PE que no está regido por una realidad contextual en la que se inscribe el Centro. En este caso la adaptación curricular significativa al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo en secundaria y bachillerato no cuenta con este recurso.

En cuanto a las necesidades formativas del profesorado, el Proyecto Educativo presenta una detallada lista de necesidades formativas, de entre las que destaca significativamente la atención a la multiculturalidad:

- “El desarrollo de la transversalidad y de la interculturalidad.
- La participación en programas europeos.
- El intercambio de experiencias y buenas prácticas.” (PE-MA. Página 39).

Así pues las estrategias desde el Departamento de Orientación y Equipo de Coordinación Pedagógica, se dirigen a actuaciones relacionadas con estas necesidades formativas. Son actuaciones que responde a los principales retos de la multiculturalidad que han sido mencionados anteriormente: La atención a la diversidad cultural, el reto lingüístico, la orientación sobre la formación mas adecuada para los alumnos y la implicación familiar.

- Se considera importante la apertura del Centro al exterior, dada la diversidad social y cultural que caracteriza la zona, por lo que se fomentará la implicación en la comunidad.
- En esta línea, se continuará potenciando los buenos lazos de unión y comunicación con los Centros educativos de la zona, en particular con el Centro adscrito de Primaria, con el que desarrollamos muy positivamente el programa de tránsito y un fluido intercambio de información, que favorece especialmente tanto los agrupamientos en nuestro Centro como el conocimiento del alumnado procedente de dicho Centro.
- En cuanto a los Institutos de la zona, las relaciones son de colaboración y de apertura para compartir información del alumnado que se reciben o derivación a los Ciclos Formativos, PCPI o Bachillerato.

Los Centros quieren colaborar entre ellos para dar solución a las dificultades de atender a la diversidad, muestran propuestas dirigidas a ello.

- La atención a la diversidad es otro de los factores en los que hay que incidir. Por una parte, se hace necesaria la disponibilidad de recursos por lo que se refiere al dominio de la lengua castellana para el alumnado inmigrante que la desconoce, teniendo en cuenta que su incorporación se produce, en no pocas ocasiones, una vez que ha comenzado el curso o mediado el mismo, con lo que la posibilidad de atención se reduce considerablemente.
- En relación a las familias, se constata la necesidad de mayor colaboración en lo concerniente a la educación de sus hijos/as y afrontar la nueva etapa evolutiva. A este respecto, podría ser interesante crear la necesidad de formación para un

adecuado enfoque de su actuación, a cuyo efecto la colaboración con el AMPA podría ser un buen punto de partida.....

Las colaboración familiar es un pilar fundamental, una continuidad educativa.

“•Finalmente, vamos a considerar la mejora de los procesos de aprendizaje-enseñanza como medio para la obtención del éxito académico, introduciendo el debate sobre la formación de ámbitos en los primeros cursos de la E.S.O., la voluntariedad de la figura del tutor y la formación de equipos educativos con inquietudes compartidas, así como la mejora de las técnicas de trabajo intelectual contextualizadas en los ámbitos de aplicación de cada una de las áreas.” (PC-MA. Página 40).

Las experiencias de las aulas de enlace, de Cerrillo y Núñez (2004), y las aulas de inmersión lingüística de Arroyo (2012) presentan con grandes niveles de aceptación y promueven la incorporación de a los alumnos inmigrantes en el sistema educativo. Sin embargo, demanda una fuerte carga de recursos humanos y logísticos. Por un lado, considera que el profesorado ha de estar formado en competencias lingüísticas de enseñanza del español, como segunda lengua o como lengua materna, así como contar con un amplio bagaje en atención al alumnado extranjero, de incorporación tardía y de compensación educativa.

Los IES que aparecen en nuestro estudio presentan dificultades a la hora de llevar a cabo estrategias de acción. Con frecuencia las dificultades aparecen relacionados con la escolarización por motivos de edad y la realidad académica, son incompatibles en muchas ocasiones con la normativa legal. Así pues, los esfuerzos por llevar a cabo estrategias de acción que ayuden a los alumnos con estas carencias formativas se realizan alejados de lo que marca la legislación. Es una muestra de la implicación de los docentes por la educación, lo que nos relata dos de los entrevistados de ambos IES:

“(la conversación proviene de un grupo de alumnas y casos en los que la matriculación ha sido realizada por la edad y no por el nivel académico) y yo no he podido hacer una adaptación significativa. La hemos hecho pero encubierta. No la podemos grabar en SENECA porque no está activo. Los niños si no tienen una discapacidad no pueden tener una adaptación significativa. Con lo cual como adapta tú no significativamente sin tocar objetivos ni contenidos, de 2 de primaria a 2 de ESO. Es imposible, y haces adaptaciones encubiertas que no están recogidas en ningún lado. Por lo cual se irán sin ningún título. Por que si no se les tiene que aprobar cuarto de ESO. Como no nos dejan. Antiguamente con dos años de desfase

curricular ya podías adaptar. Y no se tenía en cuenta la discapacidad del alumno, sino las capacidades del alumno.” (4SO-Líneas 79-89).

“En cuanto a currículo siempre procuro en la medida de sus posibilidades adaptarlo. Un niño que no tiene ese nivel a la clase es que se pierde, y respecto a eso intentamos cubrir sus necesidades. Si es verdad que con 30 alumnos por aula yo no (resopla) puedo. Yo muchas veces lo pienso que esos alumnos no están recibiendo la atención ni la educación que ellos necesitan, imposible. Imposible que con 30 alumnos que cada alumno tiene una necesidad diferente, que tienes que estar pendiente de uno mientras otros se ponen a hacer otra cosa. Vamos que reciben en clase la atención que ellos necesitan, eso se podría mejorar. Eso si es verdad. Eso en cuestión académica, otras veces piensas este alumno necesita un alumno al lado de él, las seis horas que está aquí.” (4MA. Líneas 68-86)

Las dos aportaciones muestran que la dificultad es idéntica. Los alumnos se pierden, se aburren, se frustran y no son capaces de seguir el ritmo. Se señalan por su incapacidad de seguir a su grupo de iguales.

Los docentes muestran implicación por su labor educativa. Los esfuerzos por atender la realidad multicultural, que es fehaciente, requiere un amplio abanico de posibilidades para ser acogida con la diligencia que ellos mismos perciben. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje los medios didácticos son múltiples y conocer los comporta un enorme auxilio.

“La metodología como para cualquier otro alumno indistintamente de la raza, se utiliza según la progresión del alumno y como llegan a la clase.” (2SO. Líneas 31-35).

El protocolo de actuación para atenderlos es bastante explícito. El alumnado que no puede seguir el ritmo normal de aprendizaje por cuestiones lingüísticas sale del aula ordinaria durante unas horas. Y el alumnado de intercambio, necesita una respuesta compleja, no se le puede sacar del aula ordinaria y hay que ayudar con material específico en el mismo aula.

“Estos alumnos necesitan tres procedimientos:

-Bien el Aula de Adaptación Lingüística. Si no tienen ningún conocimiento de Español. Y los objetivos que nos marcamos en la programación es español para extranjeros. En el departamento acordamos que nos teníamos que reciclar en esta materia y adquirir una serie de material y de libros destinado a este tipo de alumnos que nos encontramos en secundaria y cada vez mas en bachillerato. Por ejemplo este año y el pasado nos encontramos con alumnos brasileños que por programas



de intercambio y demás, alumnado finlandeses, noruegos, que tenían alguna base de Español y otros ninguna. Que su objetivo tampoco era tener el título español sino que venían a formarse en idiomas, necesitamos dar respuesta a este alumnado tan complejo, con esa idea material de adquisición de material. Entonces vamos fijando objetivos según la adquisición del idioma. No solo objetivos de la materia. Con la ayuda de los recreos de algunas tardes y otros profesores pues se le adapta y se le flexibiliza el currículo a este tipo de alumno. Eso sería lo primero para alumnado que no ha estudiado español.

-Alumnado que observamos desfase curricular hablamos con el aula de pedagogía terapéutica para que salgan una serie de horas de la semana y reforzar la materia de lengua, sobre todo la expresión escrita y la oral. La expresión escrita y la ortografía.

-Y el tercer caso sería alumnado que con normalidad lleva el currículo y de manera específica, como con cualquier alumnos hay que reforzar algún aspecto en concreto, conceptos, pero poco mas.” (3SO. Líneas 66-106).

De ahí que el aula de pedagogía terapéutica encuentre algunas frustraciones en relación con su futuro lejos de los IES y las dificultades para la incorporación al mercado de trabajo. Cebolla (2013) explica la *paradoja del optimismo inmigrante* en el estudio realizado sobre el rendimiento de los alumnos inmigrantes en la institución educativa. Estos alumnos esperan más del sistema educativo, pero la escasa base escolar que poseen no les permite adecuarse a los ritmos marcados, lo cual no deja de tener consecuencias negativas para este colectivo, tal y como señala uno de los entrevistados.

“Por lo cual se irán sin ningún título. Por que si no se les tiene que aprobar cuarto de ESO. Como no nos dejan. Antiguamente con dos años de desfase curricular ya podías adaptar. Y no se tenía en cuenta la discapacidad del alumno, sino las capacidades del alumno.” (4SO-Líneas 79-95).

---

### 9.3.3.- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE

---

Con todo ello, las estrategias metodológicas de trabajo en grupo y colaborativo impregna la labor docente. Son recursos que tienen una gran utilidad para los profesores, lo cual es reconocido en su desarrollo.

“(La conversación proviene del clima del aula) Eso sí se respetan muchísimo entre ellos, se ayudan...que yo no veo...hay problemas cuando de verdad aprietas a la gente, pero hay mucha colaboración entre ellos.

E: Cómo?

3MA: tu tienes que crear un clima de confianza, consenso, tolerancia, abierto,

E: Que en el proceso de aprendizaje entre ellos se ayuden?

3MA: Exacto, eso es muy importante. Se valoren, se ayuden y se traten como compañeros que es lo que son. A mi me parece muy interesante ese aprender colaborando. Sobre todo estos niños que si tu les marcas un poco ellos responden muy bien en general y los mas adultos también.

E: Dinamiza mucho el aprendizaje entre ellos?

3MA: sí sí. Mucho. Eso es muy importante, la colaboración cuando la persona viene y está sola en todos los sentidos. Y mas con el idioma, que ya apaga y vámonos. Pero la colaboración de los profesores, del Centro, .. es muy importante el ambiente el la clase y uno tiene que facilitarlo.” (3MA. Líneas 122-138).

Las estrategias didácticas de colaboración, mejoran el clima del aula. La cooperación en un objetivo común posee una gran carga de valores en el trabajo diarios entre sus iguales.

“Llevamos años intentando enviar el mensaje de trabajo cooperativo, el programa que se llama compañeros establecemos sociogramas de grupo y lo que hacemos. Y lo que hacemos es que cuando trabajan en grupo en trabajo cooperativo somos observadores y guías. Se establecen los grupos lo mas homogéneos e inclusivo posibles, e intento tener en la asignatura que imparto actividades de trabajo cooperativo, que me parece una herramienta muy buena para el aula. Porque uno de los principales problemas que nos quejamos del alumnado es la falta de autonomía.” (4SO-Líneas 159-170).

Uno de los principales retos para llevar a cabo metodologías de trabajo cooperativo y colaborativo es la motivación del alumnado de los IES. La gran cantidad de horas que un alumno pasa con el grupo clase y se suman a las dificultades de formación. Por otro lado la situación social de paro y la crisis también tiene su impacto en el alumnado al restar sentido a los estudios.

“Vamos que no es solo los contenidos, que se hacen mediante.. y además que sean motivadoras, ... yo una clase en un aula es muy difícil, para mí es muy difícil, es lo que peor llevo, sobre todo con alumnos de 1 y 2. Ya los alumnos de 3 y 4 ya son

algo mas . Porque tenerlos motivados y que ellos disfruten con la clase es muy complicado. Entonces esos contenidos intentamos buscar, yo miro mucho paginas por Internet y hay muchos recursos que te ayudan a dar esos contenidos que te obligan a darlos obligatoriamente. Y a través de juegos, documentales, y bueno es que son muchas horas. Yo tengo 8 horas con 1 de ESO a la semana. Yo no voy a estar todas las horas,,, entonces dedicamos una hora a la lectura, otra a realizar un dictado, ortografía, intenta dar los contenidos pero un poco mas ...intenta que sea motivador, lo cual es muy difícil encajar.” (4MA. Líneas 137-157).

Buscar la motivación en el aula requiere sacar recursos didácticos de la formación de docentes. Aunque el mejor recurso es la experiencia propia de los docentes, si da resultado continuo.

“porque necesitamos trabajar la iniciativa , el interés por el estudio, no se si tendrá que ver con el momento de crisis que veos que se está viviendo, porque es lo que llega por los medios de comunicación que ven y oyen, que estudiar sirve para poco y el que estudia se tiene que ir fuera y ellos la mayoría no se sienten motivados para estudiar.” (3SO. Líneas 289-299).

La realidad social es un elemento que dificulta la motivación por el estudio. Ante ello, el docente carga con la responsabilidad de intentar cambiar la realidad promoviendo en los alumnos la aspiración por promocionar a un futuro mejor.

“La motivación del alumno tal vez no se trabaje tanto como lo que es la base que deben de tener todos en general. Y adaptar algunas cosas. Pero la motivación del alumno es un hándicap muy importante para el alumnado, pero tenemos pocas herramientas para cambiar esa cuestión. Muchas veces vienen aquí y quieren cumplir los 16 años para dejar los estudios. En ciertas edades a veces es muy difícil de buscar esa motivación. Tal vez durante un tiempo y unas edades, pero llega a veces un momento en que lo ven todo perdido o que no van a seguir estudios superiores y van dejando. Uno de los motivos, la familia es la que puede lograr que el alumno llegue a lo mas alto que ellos puedan. Si no con tener la secundaria y un titulo que les ayude a entrar en el mercado laboral se conforman.” (1MA. Líneas 107-125).

La importancia de las acciones tutoriales y el rol de las familias aparecen como recursos para dar solución a estas exigencias educativas. Es precisa la etimología de tutor y sus connotaciones en el ámbito educativo que describe Sobreado (2007) respecto a su función de tutor, guía y amparo del alumno y su clase. Una guardia y custodia que abarca las actividades de enseñanza-

aprendizaje, así como a todas las relaciones que dan pleno sentido al proceso educativo dentro del Centro escolar. La asimilación de las vivencias producidas y provocadas han de ser autorizadas para el éxito pedagógico.

“Yo intento en la medida de lo posible de hacer de guía y orientador (3SO. Líneas 157-158).

Con 1º de la ESO tienes que estar mucho mas encima, tienes que estar constantemente en contacto con los padres, la familia, explicando las circunstancias de los problemas que van surgiendo, o lo que hace o deja de hacer su hijo.” (2MA. Líneas 144-150)

Ortega (1994, p. 20-21), en Sobreado, (2007) presenta al tutor como el encargado “del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado, conoce y tiene en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en el que viven y procura potenciar en ellos un desarrollo integral”.

“yo con todos los alumnos intento saber la casuística de cada uno. Intento averiguar la situación de los padres, si están parados, separados, divorciados de donde son, todas las cosas que pueda, si la situación ha sido difícil... Yo soy tutora de 1º ESO y miro la ficha del colegio (primaria) y si es de otro país o otra cultura, intento ponerme al día al igual que con el resto de alumnos. Situación familiar, trabajan o están parados, pero lo hago con todos.” (4MA. Líneas 113-124).

---

#### 9.3.4.- LA ACCIÓN TUTORIAL

---

La tutoría es una acción que no se desarrolla de manera aislada por el docente. Ha de ser entendida como una actuación coordinada colectivamente que implica “a los tutores, a todos los profesores y al Centro educativo en general. En el Centro, esa coordinación debe huir de la uniformidad, porque la diversidad que tenemos en cada aula es importante respetarla. Esto lleva a la necesidad de coordinarse: determinar qué es lo básico en el Centro y cómo tendremos que llevarlo a cabo con el alumnado.” (Fraile, 2006, p. 109). Como muestra de ello los siguientes entrevistados muestran una acción tutorial en línea con Fraile, 2006:

“La colaboración entre los profesores es bastante buena. Cuando hay algún caso de promoción de un alumnos, se pide información a los profesores, y siempre estamos pidiendo opinión, a ti que te parece, a ti como te va. También lo profesores del aula específica y de apoyo, que trabajan con bastante alumnos, son de una ayuda fundamental. Con el equipo directivo y el Centro en general también. Ante

cualquier problema o duda, yo alguna vez he quedado con padres y le he pedido al jefe de estudios que estuviera el y sin problemas. Colaboración absoluta siempre.” (4MA. Líneas 266-279).

“(La conversación transcurre en la necesidad de tener líneas claras para atender al alumnado con dificultades curriculares y el clima del aula, surge ahí una afirmación de cómo se debe atender al alumnado, la colaboración de todos los docentes y que a pesar de tener líneas claras, hay flexibilidad para atender a la diversidad en todos los aspectos educativos) Entonces, sí está previsto pero la realidad nos hace tomar decisiones por encima de las cosas que se habían acordado, y no hay mayor relevancia, siempre buscando lo mejor y ayudar al chaval o los chavales. Por que no se puede tener en cuenta la norma para todo, cada caso es muy distinto uno de otro. Y contemplar en un texto escrito toda la casuística es algo muy complejo que se me antoja imposible.

A mí me parece que es importante que se acuerden cosas y líneas de actuación por escrito, pero eso no quita que seamos flexibles, autónomos, y en este Centro es así. Hay un buen ambiente de trabajo y trabajamos y nos dejan trabajar.” (2MA. Líneas 195-211).

Martínez (2004) contempla necesaria la especialización y la labor tutelar en competencias comunicativas y de relaciones para funcionar en la sociedad actual. Álvarez, Álvarez, Núñez, Rodríguez, González y González (2009) presentan lo decisivo que resulta para el alumnado en su adaptación social el tener competencias para abordar y resolver los conflictos interpersonales ya que la adaptación social del alumnado así como decisiva es su capacidad de abordar esos conflictos. El conocimiento de habilidades de negociación, mediación y consenso a favor de soluciones creativas, autónomas, individuales y grupales, se relacionan con la capacidad de ponerse en el lugar del otro, reconocer sentimientos e intereses propios y ajenos, este es la empatía como competencia fundamental para el desarrollo de una actitud tolerante ante la diversidad cultural. En definitiva el desarrollo de la empatía mediante habilidades comunicativas, de escucha, pensamiento críticos (autocrítica hacia los prejuicios propios y crítico hacia fuentes no fiables como los rumores) y las habilidades que permiten reconocer y educar sus emociones.

“E: Con referencia las competencias lingüísticas y comunicativas

C: yo no sé creo que me adapto. En mi caso en concreto,

E: ha recibido formación?

E: no formación no he recibido. No he recibido formación. Es mi experiencia lo que utilizo, buena voluntad y sensatez. Se intenta, se intenta, a veces se consigue otras no. Yo me he reunido con familiares y he procurado adaptarme a la situación y explicar que deben de colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos y que lo apoyen. Unas veces se logra mas y otras menos, depende de las circunstancias. Cada familia es un mundo y ...Normalmente cuando vienen de otros países, no sé exactamente porqué, chinos o países árabes, norte de África, es el hombre el que viene. En caso contrario es la madre la que viene. En los otros países viene el hombre porque es el que sabe hablar el idioma.” (3MA. Líneas 142-163).

En cuanto a las estrategias de acción desarrolladas en las competencias de los docentes, generalmente en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) aparecen recogidas: la comunicación, el diálogo y la mediación escolar. La construcción de esta parte del documento esta referida legislativamente a:

-Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

-Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

-Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, así como el horario de los Centro, del alumnado y del profesorado.

-Orden de 16 de abril de 2008, por la que se regula el Plan de Autoprotección.

A partir de esta legislación, se justifica un itinerario de actuaciones para la utilización de espacios, materiales, normas de actuación e indumentaria. Incluye una marcada estructuración de los diferentes elementos que componen la comunidad educativa, personal de Administración y servicios, padres y madres, profesores y un largo decálogo según sus necesidades y referido al alumnado. No esta marcado el contenido del ROF por planes preventivos y educativos de mediación escolar, así como el desarrollo de la comunicación y diálogo en ambientes que propicien una cultura de paz.

La mediación en el aula, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la comunicación eficiente se desarrollan en el Plan Tutorial en forma de actividades efectivas a nivel de docencia individual, grupal y familiar. A pesar de ello carece de clarificación sobre cómo llegar a este tipo de actuaciones desde este documento (PE del IES Severo Ochoa) y hacia una estrategias claras que deban desplegar los docentes en los Centros.

Álvarez (2006) pone de manifiesto que las tutorías han de favorecer los procesos comunicativos con su grupo de iguales y toda la comunidad escolar. Una de las metas de la tutoría es el desarrollo integral del alumnado en una educación personalizada. El profesor-tutor ha de “poseer un adecuado desarrollo personal y profesional para efectuar su cometido orientador con la calidad necesaria (Sobreado, 2007, p. 47). Precisando para ello de espacios y recursos a nivel tecnológico y pedagógico para efectuar la labor de orientación además de sus acciones educativas.

“Yo llevo 34 años de profesión y nunca he tenido problemas. Me llevo bien con ellos y me comunico bien con ellos. Yo intento ser muy claro. Muy franco, lo primero que les digo es que soy su profesor. No soy, ni voy a ser ni pretendo ser su amigo, porque los amigos ni aprueban ni suspenden, por lo que es incompatible. No puedo ser su amigo, no puedo ser su padre porque ya tengo tres hijos, y que voy a ser su profesor que es tan importante como ser amigo o padres, pero distinto. Y a partir de ahí nos queremos muchísimo, y yo los quiero mucho y yo me siento muy querido sinceramente. Creo que hay que dejarle claro al alumno el papel de cada uno. Yo si quisiera amigo de ellos rozaría la pederastia, si ellos tienen 12, 13, 14...si yo tengo 55 por Dios!. Tu y yo no vamos a ser amigos. Eso va contra natura. Tu tienes tu amigo ahí ese tu colega. Yo les hablo como tengo que hablarles y ellos a mí también y ya está.” (1MA. Líneas 450-471).

“yo hablo igual que ahora, que todos somos iguales y que tendremos culturas diferentes, pero somos iguales. Yo los atiendo a todos de la misma manera.” (5SO. 43-48).

“Yo entre comillas los trato con cariño. Pero eso soy yo que creo que una de mis faltas, que hay que ser un poco mas distante. Porque ellos confunden muchas veces al profesor con la profesora que soy o con la persona con quien hablar, con un amigo, vale.” (5SO. 86-94).

En general los docentes expresan que son aptos para desarrollar la Acción Tutorial. En estos fragmentos podemos observar que esta labor, que requiere de una formación específica en materias como psicología y comunicación, parece ser ejercida mas con intuición que con una formación sólida.

---

#### 9.3.5.- APOYO FAMILIAR

---

La atención de las familias en la Acción Tutorial imprime impulso en la tarea educativa. Las implicaciones familiares son un gran reto en los dos IES; de ahí la imperiosa necesidad de crear

espacios donde el diálogo intercultural sea una realidad y un lugar de encuentro, de comunicación y convivencia, procesos promotores de la mejora educativa. Estas acciones son tan importantes como las propuestas metodológicas (Escarbajal, Sánchez y Guirao. 2015).

“Tal vez durante un tiempo y unas edades, pero llega a veces un momento en que lo ven todo perdido o que no van a seguir estudios superiores y van dejando. Uno de los motivos, la familia es la que puede lograr que el alumno llegue a lo mas alto que ellos puedan. Si no con tener la secundaria y un titulo que les ayude a entrar en el mercado laboral se conforman.” (1MA. Líneas 117-123)

A veces las acciones educativas que implican una relación con la familia presenta grandes retos Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014, p. 83) lo presentan como una “colisión de una representación ideal de un oficio con unas condiciones de trabajo, -entre las que se encuentra de modo relevante la difícil relación con las familias-, que no se corresponden con este ideal, sitúa una parte del profesorado en un territorio de profunda reacción contraria a asumir los cambios profundos que la institución educativa y, especialmente, el instituto de educación secundaria, debe desempeñar.” Es la problemática que se comentaba en el análisis de de datos, y que aquí este entrevistado refleja:

“Con otro padres que ha pasado, como con otros muchos que como todos tienen muchas necesidades no se notan tanto. El problema es contactar con las familias muchas veces. Que están trabajando que están fuera de casa. Y a veces cosas puntuales no puedes contactar con ellos. Por ejemplo una madre está épocas enteras viviendo en Madrid, y las niñas solas en San Juan en su piso. Entonces si pasaba algo tenía que llamarla a Madrid y te daba apuro por que se iba asustar. Problemas a lo mejor contactar con los padres, pero los padres suelen responder bien. Suelen venir y ayudar. Pero como todo, algunos cuesta mucho. Unos porque están trabajando y están fuera, y otros porque no ...cambien de teléfono constantemente y no te avisan, otro ven el teléfono del instituto y no lo cogen, pero que eso pasa con mucho alumnado.” (4SO. Líneas 268-289).

La relación familiar para salir de la exclusión y promoverse socialmente es una dificultad que se hace presente en las acciones educativas de la tutoría. Es uno de los grandes escollos a salvar. Cabrera y Montero-Sieburth (2014, p. 18) presentan que el origen social y familiar, con escasa educación, no contribuye al desarrollo académico del alumnado, pues se traduce en falta colaboración o participación en el Centro escolar.



“No te puede imaginar, no son malas personas, y ahora llega el padre y se habla con el y resulta que la madre con la niña de 12 años lo que esta pensando es que llege un novio y se case. A los doce años. Entonces que están haciendo, perpetuando la misma situación. Las mismas de su madre su abuela, su bisabuela su tatarabuela, y los que vivieron en el siglo XV prácticamente, a los doce años lo normal es buscar un novio para casarse. Y ya está. No hay promoción individual. Ni familia ni del grupo ni del colectivo porque no hay un cambio de estrategias sociales. Es muy llamativo que cuando llegan a 4 de muy mala manera, tampoco promocionan.” (ISO. Líneas 555-574).

Cabe destacar como estrategia de actuación para el desarrollo de la buena convivencia el desarrollo del Plan de Convivencia, según Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, Decreto 327/2010. Y Decreto 19/2007. Un plan bien redactado con una línea de objetivos y fines para el desarrollo de convivencia y educación de paz. Presenta una guía de comunicación al alumnado, así como la exposición detallada y con tipificación de infracciones con sus correspondientes sanciones, reeducación y desagravios. Este tipo de documento es adaptado a las necesidades de cada Centro. Cabe destacar que este documento fue redactado y aprobado en 2013, dos años después de la aprobación del Proyecto Educativo que se encuentra elaborado y aprobado en 2011.

Lo mas significativo en el Proyecto Educativo es la redacción de un programa de mediación escolar. Es una muestra muy interesante de la necesidad de mediar en los conflictos educativos por encima de un plan de convivencia que determina los motivos por los que han de ser sancionados los alumnos/as ya sea individual o grupalmente. En este se detalla la formación de mediadores elegidos por el grupo clase que previa formación en resolución de conflictos por la vía de la mediación, considera esta metodología como herramienta imprescindible para el tratamiento de conflictos en el Centro desde una actitud madura de un alumnado, comprometido a estas forma de abordar el conflicto por encima de la restricción de derechos como alumno. La empatía produce una visión del otro en uno mismo. La mediación abre cauces democráticos para establecer relaciones sociales igualitarias y duraderas. Es la muestra de que la sociedad ha llegado al aula y que desde ella se ha de educar a las nuevas generaciones como ciudadanos respetuosos, tolerantes, abiertos al diálogo y al encuentro.

“-El alumnado mejora en las dimensiones: académica, autoestima, asistencia a clase y mejora la conducta.

-Las Familias tienen una actitud positiva hacia la institución educativa, el profesorado y personal de servicios. Supone un incremento de satisfacción y de

contactos positivos con los hijos. Desarrollan mayores compromisos hacia la comunidad.

-Los docentes ganan competencias en sus actividad, mejoran el rendimiento de su trabajo y centran el currículo en el alumno.

“Si, como se ha demostrado, la relación familia-escuela es siempre imprescindible para obtener una educación completa, en la adolescencia – etapa en la que se sitúan los alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) – se hace más necesaria aún“(p.126).

Los Proyectos Educativos reflejan fielmente la idea que Alguacil y Pañellas (2009) señala sobre los beneficios que reporta a la educación en los IES la intercomunicación y la colaboración de las familias en este proceso. Esta misma realiza una importante lectura bibliográfica para describir en síntesis los efectos positivos de la participación familiar en los IES. Cabe destacar que las intenciones en la redacción de este documento que refleja las líneas de trabajo, guían la labor docente, aunque las dificultades diarias exponen que han ser contempladas medidas para evaluativas y sumativas en el Proyecto Educativo que den respuestas positivas.

## BLOQUE IV RESULTADOS

---



## 10.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES MA VS SO

---



### 10.1.- IES VS IES

---

Abordamos ahora la comparación de los resultados obtenidos de los casos estudiados en nuestro trabajo.

En primer lugar, se aborda la actitud multicultural de los docentes de los IES Mateo Alemán y Severo Ochoa en el cuestionario TMAS. Los datos descriptivos no presentan una gran diferencia entre ambos Centros que pueda ser significativa de comentario. Si bien en algunos ítems las diferencias son  $>1<$  décima. Estos datos presentan mayor interés por sí mismos, considerados individualmente, no así en grupos de relaciones por sexo, años de docencia y experiencia con alumnos inmigrantes, ni en la relación por la formación recibida.

Si pueden ser consideradas digno de comentario algunas de las correlaciones realizadas. Las tablas de correlaciones pueden ser consultadas en los apartados 7.2.2 y 8.2.2 que analizan e interpretan los datos correlacionales en ambos casos. Considerando las correlaciones significativas en ambos casos encontramos

-Los docentes del IES Mateo Alemán expresan una mayor y mejor opinión de aprecio y actitud a la diversidad cuanto mayor es su formación y la identificación que realicen con la etnia con la que se relacionen.

-Los docentes del IES Severo Ochoa presentan una mayor actitud de aprecio a la diversidad e identificación étnica cuanto mayor sea la experiencia en años que poseen como docentes.

El análisis de correlaciones arroja mucha luz en cuanto a la influencia de la formación inicial y permanente de los docentes de ambos institutos. Los docentes del IES Mateo Alemán poseen mayor actitud de apertura a la formación para mejorar su labor docente.

Por el contrario los docentes del IES Severo Ochoa relacionan la experiencia profesional con tener una actitud mejor ante el reto multicultural. Sin embargo a la hora de atender a la multiculturalidad en la aulas su práctica se caracteriza por el ensayo y error.

En los datos proporcionados por las entrevistas grabadas de carácter semiestructurado, en ambos IES se destaca la visión que hacen los participantes en el estudio de los conflictos. La peculiaridad, en ambos casos, es la determinación de que los conflictos son personales y no relacionados con cuestiones culturales. A pesar de ello el IES Mateo Alemán presenta situaciones en los que la diversidad cultural a veces fue motivo de bromas atentando contra el respeto al otro. Así, en el IES Severo Ochoa constatamos que en una ocasión tuvieron un pequeño conato de bandas que no

llego lejos gracias a la rápida intervención formativa por parte de los cuerpos de Seguridad del Estado y la toma de acciones acertadas por parte del Centro. Sin duda la actitud que presentan es abierta a la diversidad, procurando una actitud inclusiva y de adaptación a la diversidad.

Los datos recogidos de los Proyectos Educativos reflejan la apuesta por la multiculturalidad con la presentación de objetivos y fines apoyados en valores de respeto y tolerancia. Se da gran importancia al trabajo colaborativo para la maduración del alumnado.

Una categoría que destaca en ambos Centros es la atención de los alumnos de acceso tardío al sistema educativo. Esta cuestión supone un alto esfuerzo de los docentes para lograr soluciones que den respuesta a alumnos que se incorporan con una baja competencia académica, escasa cultura de trabajo escolar y dificultades para integrarse al común desarrollo académico en contenidos. Esta problemática es la que presenta el mayor índice de autoexclusión. Un sentimiento de ser diferentes, motivado por la imposibilidad de estar a la altura de sus compañeros y la dificultad para lograr los objetivos que se les proponen.

Respecto a la dimensión de las competencias docentes desarrolladas, podemos destacar la mediación escolar en el IES Mateo Alemán. Esta competencia destaca por la relevancia que le están dando al Plan de Mediación que se está desarrollando en el Centro. Un plan bien estructurado y con grandes perspectivas de cubrir objetivos encaminados a propiciar el diálogo, la comunicación y la resolución de conflictos.

Estos últimos objetivos son comunes para los dos IES buscando conseguir el desarrollo de valores de respeto, tolerancia, encuentro, empatía y enriquecimiento mutuo, todos ellos claves de una educación intercultural.

La formación en la temática multicultural es una necesidad para los docentes. Una necesidad que se refleja en las entrevistas individuales, y que se pone de manifiesto en el PE de los dos Centros al incluir dentro de las finalidades de la formación temáticas de atención a la diversidad e interculturalidad.

El estudio de las estrategias de acción también revela cuestiones interesantes. La Acción Tutorial presenta una carga importante como medio para desarrollar las competencias docentes. Asimismo, se requiere un esfuerzo en presentar y educar al alumnado en valores democráticos de atención a la diversidad mediante la comunicación y el diálogo.

Por otro lado, la tutoría y la práctica docente requieren, así lo ponen de manifiesto las entrevistas y sobre todo el Proyecto Educativo del IES Severo Ochoa, motivar académicamente y propiciar la adquisición de conocimientos al alumnado. Las adaptaciones curriculares, la dinamización del



aprendizaje y metodologías didácticas que favorezcan el interés por aprender son presentadas por los docentes como una necesidad a la que se atiende con los medios formativos y la experiencia que poseen como docentes.

Los IES Mateo Alemán y Severo Ochoa revelan datos similares. La principal diferencia estriba en que los docentes del primer IES ven la formación continua y permanente como respuesta a las dificultades en el trato de la multiculturalidad. Por el contrario, los docentes del IES Severo Ochoa presentan la experiencia como eje de su ejercicio profesional. La redacción de ambos proyectos, aunque similares, difieren en la concreción de estrategias, permitiendo al docente del IES Mateo Alemán, una mayor autonomía en su labor para desarrollar actitudes y aptitudes según las circunstancias particulares del Centro. Esto define un PE con un equipo docente unido bajo las mismas directrices. El IES Severo Ochoa permite que la experiencia esté por encima del cumplimiento rígido de una norma, dotando al docente de autonomía y libertad de acción. La unión del grupo no esta motivada por el rigor de los documentos, sino por el compañerismo implícito en el desarrollo de la labor de los docentes.



## BLOQUE V PROPUESTAS

---



## 11.- PROPUESTAS DE MEJORA

---



### 11.1.- HACIA LA ADQUISICIÓN DE UN MODELO DE ACTUACIÓN EN LOS IES MATEO ALEMÁN Y SEVERO OCHOA

---

La formación de los docentes se ha revelado insuficiente en el análisis de las entrevistas y del cuestionario. Las investigaciones de Esteve (2004) muestran las carencias de formación pedagógica de los docentes. Las investigaciones refieren la debilidad evidente de desde la formación inicial. Y la existencia de choques entre la realidad y la teoría.

Es preciso emprender intervenciones formativas ante realidad la multicultural educativa en nuestros IES de San Juan de Aznalfarache. El grupo de alumnado heterogéneo con intereses y motivaciones diversas, plantea una serie de desafíos para los docentes en la configuración organizativa de la institución. A todo ello habría que añadir el contexto social y mediático que construye imaginarios<sup>15</sup> influyentes en los IES, así como en su labor educativa.

Una verdadera educación intercultural apuesta por un modelo integrador que proporcione conocimientos de la cultura, así como una valoración positiva de las relaciones interpersonales. Los IES han de desarrollar climas específicos a favor de normalizar la diversidad cultural en todas sus dimensiones. El desarrollo de una pedagogía inclusiva dirigida a los individuos con independencia del lugar socio-étnico-gráfico del que procedan. La igualdad de oportunidades que la legislación educativa española reafirma en los preámbulos de la LOE (2006) y LOMCE (2013), desde la equidad educativa, encuentran fórmulas no contradictorias sobre una calidad que centre sus esfuerzos únicamente en lograr que este alumnado sea capaz de responder con éxito a la criba académica.

Una educación intercultural que cobre sentido cuando deja tras de sí el lastre de fracasos escolares, abandonos, falta de comprensión y/o ayuda a aquel que no tiene los recursos suficientes para alcanzar desde una posición equitativa respecto a la consecución de los objetivos educativos y que permita insertar a sus miembros de pleno derecho en la sociedad.

Se ha de partir de la percepción de la educación intercultural de los equipos directivos, claustros de profesores, personal de servicio y asociación de padres y madres. Es notable señalar la importancia en este primer punto de partida, donde el conocimiento de opiniones y actitudes marcadas desde los IES ante la diversidad cultural, así como las herramientas, competencias y estrategias efectuadas. Se muestra una actitud positiva ante el reto de la multiculturalidad, a pesar

---

<sup>15</sup> Los imaginarios a los que se hacen referencia son aquellos descritos en el análisis de los resultados: abandono escolar, baja motivación académica, escaso interés por la promoción social y estereotipos culturales, unidos a una bajas expectativas de futuro laboral contribuyen a la construcción de estos imaginarios.

de ello, se consideran pobremente formados desde la formación inicial, al tiempo que muestra cierta desconfianza y bajo interés en la formación permanente.

Esta actitud de los docentes pone de manifiesto la imposibilidad real de dar respuesta a toda la realidad multicultural. Ciertamente es que la mayoría de los profesores desarrollan su labor sin una base formativa en temas culturales. La táctica más generalizada para atender a esta población diversa en el currículo es delegar las responsabilidades a los expertos en compensación educativa. Coincide con la explicación de Díez (2011) en que este tipo de prácticas favorecen los “guetos” de población inmigrante y dificultan su integración en la sociedad receptora. La institución educativa se ha encontrado con la sorpresa de una incorporación en aumento de alumnado extranjero, y para el que no encuentran respuestas suficientemente acordes a sus necesidades. Ante esto, la formación inicial de los docentes se muestra como insuficiente. Es necesario precisar cuáles son los obstáculos prioritarios en todo este escenario.

a.-Las dificultades principales que destacan del Centro son:

- Matriculación de alumnado inmigrante con escaso conocimiento del idioma. La atención especializada discurre mediante el programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) (Orden de la Consejería de Educación de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).
- También se ha de señalar, en línea con la anterior característica, la importancia del desfase curricular de los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, principalmente en el alumnado de Secundaria. Las situaciones que ocasionan revelan las escasas opciones de finalizar la ESO. Suele ser un alumnado que no muestran ningún estímulo positivo ante el esfuerzo, que realiza el profesorado por ayudarles.
- La escasa motivación del alumnado ante el proceso de enseñanza. La obligatoriedad de cursar estudios hasta los 16 repercute en la frustración de los docentes a la hora de desarrollar capacidades motivadoras que enganchen al alumnado. Además, enrarecen el clima de las aulas y las relaciones en el Centro.
- El alumnado de etnia gitana se distingue por su arraigada cultura, su escasa promoción social y el escaso apoyo familiar en temas académicos.

b.- Entre las características del profesorado destaca:

- La mayoría de los docentes no posee formación en educación intercultural así como en aspectos didácticos adecuados a las edades y circunstancias de su alumnado. Los recursos



didácticos y pedagógicos son desarrollados intuitivamente. A pesar de ello, planifican de manera coordinada entre departamentos los procesos de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial y la atención a la diversidad atendiendo el marco legislativo de referencia.

- Procuran implicar a los alumnos en los procesos de aprendizaje con el objetivo de procurar el desarrollo en ellos de las capacidades intelectuales que les hagan madurar en los aspectos formativos y humanos.
- Los docentes presentan altos niveles de implicación educativa formal y no formal. Son conscientes de que la educación no es solo el fin, los medios utilizados gozan de un gran significado.

c.- Las características del alumnado inmigrante y sus familias:

- La inclusión familiar en el municipio de San Juan de Aznalfarache esta normalizada. No quita que las zonas de residencia de grupos de inmigrantes y etnias son localizadas con bastante precisión. Esta certeza de la ubicación de estos grupos no se pronuncia en guetos ni zonas de autoexclusión. Los grupos de inmigrantes son localizados en barriadas del municipio de San Juan de Aznalfarache, Bda. Las Naciones y Bda. Santa Isabel. Conviven con antiguos y nuevos vecinos del pueblo, la compra de residencia desde hace unos años es mayoritaria de inmigrantes pero continua parejamente a la adquisición de viviendas por autóctonos. Sin embargo, se ubican en zonas de riesgo de exclusión social comparables a otras barriadas de habitantes autóctonos. La citada zonas de riesgo se encuentran catalogadas por el Consistorio y la Diputación provincial, tal y como aparece en la página web del Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.
- La implicación familiar presenta la misma casuística que la de los autóctonos. Caracterizada por una escasa participación en el proceso de educación y la dificultad para establecer contactos cercanos.
- Las dificultades idiomáticas presentan un nivel bajo de dificultad. Los inmigrantes del municipio en su gran mayoría se encuentran en segunda y tercera generación en los Centros educativos, por lo que el idioma vehicular es el castellano. Las circunstancias de alumnos de nuevo ingreso son paliadas por el programa de ATAL. Por su parte, los hispano hablante reflejan dificultad de adaptación curricular, escasa cultura de asistencia y de trabajo fuera del horario educativo.

- La comunidad gitana residente en el municipio se encuentra integrada. Se asumen sus peculiaridades, aunque la conveniencia de la promoción social es un reto para su inclusión social.

Todas estas características suponen retos, como queda reflejado en la figura nº

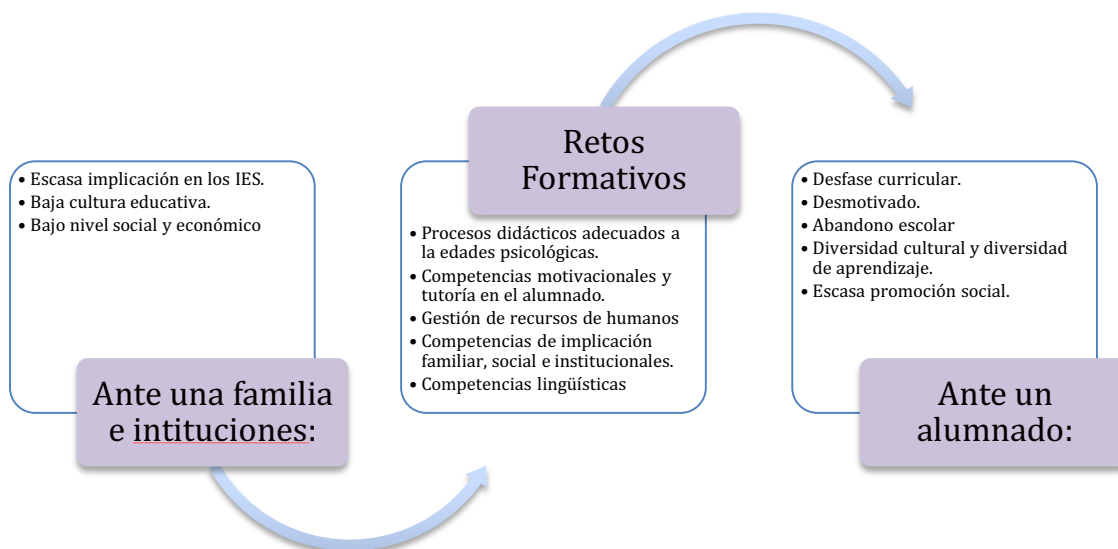


FIGURA 20. RETOS FORMATIVOS DE LOS DOCENTES DEL IES MATEO ALEMÁN Y IES SEVERO OCHOA ANTE LA REALIDAD SOCIAL EN SAN JUAN DE AZNALFARACHE.

Estamos de acuerdo con García (2005) en el análisis y propuestas de educación intercultural que realiza:

- La procedencia de alumnos de diferentes culturas no supone un problema, es una oportunidad para educar en valores democráticos “como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y sentimientos de pertenencia a un grupo” (p. 107). Habría que dar respuesta a los retos que plantea, así como diseñar estrategias para aprovechar esta oportunidad.
- La necesidad del profesorado de poseer y adquirir conocimientos “básicos pero sólidos” del contexto e individualidades culturales. Lo que nos traslada a la necesidad de apostar por una formación contextualizada y real que desarrolle las competencias de los docentes en el tratamiento y atención a la diversidad cultural, a la que ahora responde intuitivamente.
- Ofrecer oportunidades reales de realizar prácticas guiadas en las que experimentar recursos y estrategias metodológicas.

- Dotarlos de nivel de competencias que permitan diagnosticar las necesidades y desarrollen planificaciones con los materiales mas idóneos.
- Necesitan un marco de conexión con las familias en el que la confianza, el respeto y la colaboración presenten el vínculo de unión hacia una educación en la que todos participan. Permitir posibilidades de vinculación a la escuela para que los padres encuentren un lugar para implicarse puntualmente, formal e informalmente. El reto estaría aquí en como desarrollar la conexión familia escuela, cuando en ambos casos supone una clara desventaja.
- Realizar cursos en los propios Centros educativos mediante programas específicos de formación.

Todo ello en una realidad en la que la formación de los docentes se expone insuficiente en los datos cuantitativos del cuestionario TMAS, así como, en el análisis de las entrevistas y de los proyectos educativos de ambos IES. Esta formación tendría que abordar distintas cuestiones como Castiblanco, López y Valenzuela (2014) afirman

“competencia [para] interactuar en ambientes multiculturales, parte de tres aspectos, los auto-regulatorios motivacionales y emocionales (aquellos que el individuo hace, siente y le motiva); los aspectos cognoscitivos (aquellos que el individuo piensa o cree) y los aspectos contextuales (la incidencia de los meso y macro-sistemas)”. (p. 69).

Las competencias a desarrollar en los docentes surgen de una apuesta por una formación integral, por su quehacer ante la realidad educativa a la que se enfrentan. La motivación en los docentes imprime una mejora en el logro de los objetivos cuando se está en la certeza de una línea de trabajo que se comparte con toda la comunidad educativa. Es recomendable iniciar actuaciones desde el objeto mismo de estudio: la formación del profesorado.

Las propuestas en la formación inicial del profesorado de los IES “Mateo Alemán” y “Severo Ochoa” serían aquellas que son recibidas en los cursos previos a la profesión. Es por ello que recurramos a incorporar nuevas fórmulas que posibiliten a los docentes la elaboración de programas que contemplen actitudes positivas en el hecho educativo y social marcado por la multiculturalidad, dentro de la formación continua dentro de su profesión. No presentan dificultades de convivencia y exhiben un compromiso con la atención a la diversidad lingüística, curricular, a la motivación y la promoción social,. Refleja una cultura docente que manifiesta un compromiso con valores y el entusiasmo por su trabajo, revelando también las presiones provenientes de la estructura escolar, susceptible de auxiliar.

Así, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) declaran que la enseñanza y los docentes han de ser rescatados del anonimato, han de salir a la superficie el oficio. Sería necesario formar también a los docentes en competencias relacionadas con la implicación de las familias, del Consistorio municipal, asociaciones y otras entidades en el proceso educativo que surge externamente a los muros de los IES.

La intencionalidad educativa ha de satisfacerse con valores de respeto y tolerancia ante la diversidad con actuaciones como:

- El conocimiento de las necesidades reales y percibidas por el grupo. Desde este punto de partida encarar cualquier tipo de exclusión.
- Desplegar desde los IES estrategias organizativas de implicación familiar, social e institucional favorecedoras del diálogo y desarrollo de la identidad cultural. Suscitar el cambio educativo desde la sociedad y la construcción participativa de una sociedad que no entre en conflicto con los valores sociales desde los IES.
- Los proyectos educativos, el currículo, los objetivos y contenidos han de considerar la accesibilidad a las minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas.
- Se requiere una evaluación continua de los procesos dirigidos a formular respuestas a la diversidad en todas sus dimensiones (social, cultural, lingüísticas, étnicas, motivación..).

Los IES “Mateo Alemán” y “Severo Ochoa” tienen el desafío de la interculturalidad en tres dimensiones fundamentales:

1. Formación del profesorado ante el reto multicultural.
2. Disponer de medidas pedagógicas y organizativas en un currículo intercultural real.
3. Promover la implicación familiar en la comunidad educativa y en el proceso formativo de sus hijos e hijas.

En una pugna por el cambio educativo obliga a:

- Implicar en el proceso educativo a las familias, la sociedad y el ayuntamiento.
- Realizar un seguimiento de medidas adoptadas ante la realidad, evaluando continuamente para implementar las medidas convenientes en cada caso.

Las dimensiones formativas de los docentes, como el currículo adaptado a la realidad multicultural, son intrínsecamente específicas del estudio de esta tesis. De ahí la pertinencia de un epígrafe propio donde plantear las recomendaciones que es estiman oportunas al respecto. Por

otro lado, la necesidad de implicar a los diferentes sectores de la sociedad y la evaluación de los procesos se desplegarán en torno a estas dimensiones, no por ello se renuncia a precisar un apartado específico.

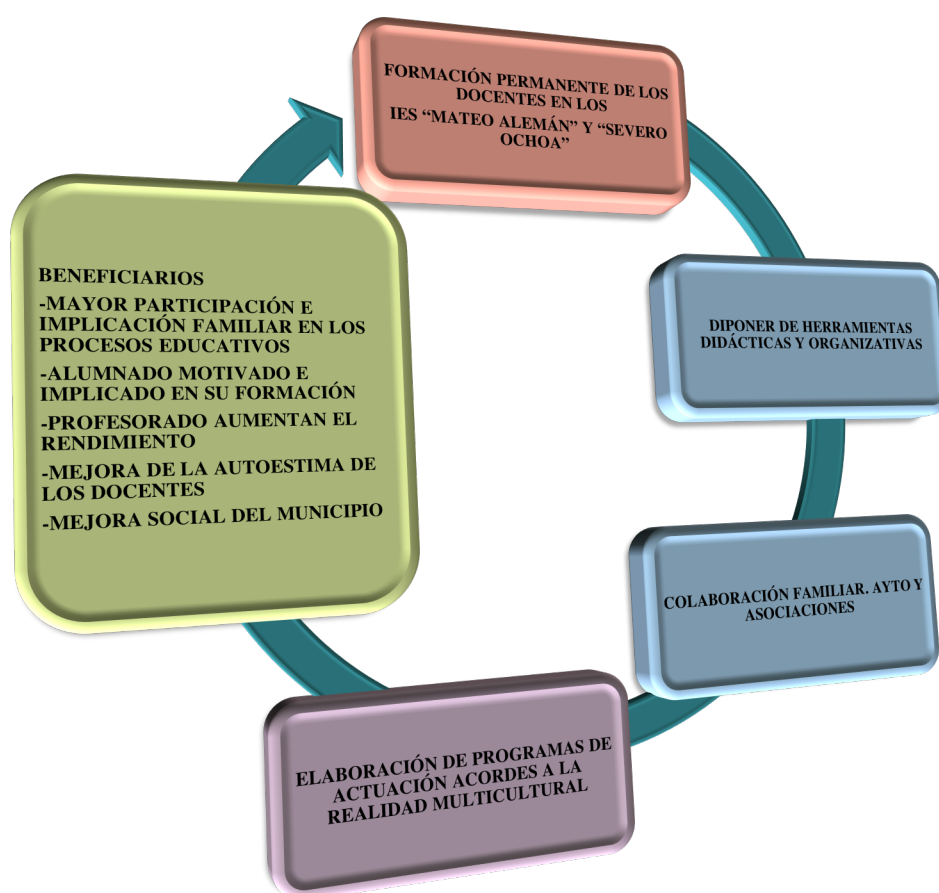


FIGURA 21. BENEFICIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPLICACIÓN EN LOS CENTROS.

Como queda reflejado en la figura nº 21 la formación de los docentes implicará poseer herramientas didácticas, metodológicas y pedagógicas que incluirán planificaciones adaptadas a la realidad multicultural y social existente en el municipio de San Juan de Aznalfarache. Himmel (2002) siguiendo a Braxton et al (1994) presenta los enfoques desde los que se realiza los efectos de la deserción de los estudios: psicológicos, económicos, sociológicos, organización y de interacciones. Estas variables dependen los hechos que acontecen dentro de los IES. Marcelo

(2009) nos confiere la importancia de la formación docente y sus repercusiones, como son la influencia en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la eficacia de las escuelas. Es necesario perseverar en la formación de los docentes como motor impulsor de cambios sociales en la comunidad.

El eco de las opiniones de los participantes en la investigación subraya la necesidad de una formación real y acorde a las necesidades de su IES. Una formación colaborativa, evaluada y susceptible de implementar, la colaboración familiar e institucional provocarán un cambio educativo y social desde la raíz.

---

### 11.2.- IMPLICACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN

---

El punto de partida de nuestra premisa es la importancia de la implicación de todos los sujetos que forman parte de la comunidad educativa en los IES “Mateo Alemán” y “Severo Ochoa”. Creemos que de esta implicación podrá partir el cambio social. En esta línea aspiramos a presentar la educación como el motor de cambio en el municipio. No cabría imaginar el progreso de la humanidad sin una transmisión cultural, y este legado se circunscribe desde siglos a la formación de las personas mediante el proceso de enseñanza.

Es determinante el modelo de implicación de las instituciones del municipio y de las familias ante lo inadecuado de modelos homogeneizadores sobre los que se asientan las medidas del sistema educativo. La insensibilidad y el olvido de los problemas específicos de una población con características culturales propias, diferentes y diversas, han de ser eliminadas desde una actitud sociocultural abierta y comprometida.

Se ha de apostar por:

“una escuela intercultural que favorezca las diferentes formas de escolarización y potencie una construcción personal, única e irrepetible que permita a los alumnos desempeñar sus tareas en una comunidad plural exige una integración de la diversidad cultural que contribuya a alcanzar la formación total de las personas y les permita construir su propia identidad en la diversidad. En suma, una escuela que potencie las capacidades del sujeto tal y como es, que acepte las diferencias entre las culturas y en la que se fomenten las cualidades singulares y creativas de cada uno es un requisito imprescindible si lo que se quiere es formar sujetos que se integren en la sociedad plural del siglo XXI, donde la identificación con los grupos diferentes, la valoración y el respeto a la diversidad étnica y cultural

constituyen valores relevante en los grupos y comunidades occidentales (García, 2005, p. 107).”

O como nos señala Martínez (2014, p. 131):

“Tal y como argumentaba Edwards (2002) los hogares y las escuelas son dos espacios cotidianos donde niños y niñas van construyendo su propia identidad, dos contextos de crecimiento, aprendizaje y socialización. Bajo este posicionamiento, ambas instituciones disponen de vida propia, con personalidad, rasgos singulares, cultura, creencias, valores y normas.”

Ser conscientes del continuo cambio en el que vivimos supone repensar, las aptitudes, actitudes y competencias que la sociedad demanda. Ante esto los docentes, familias, instituciones, ayuntamiento y alumnado no pueden ser meros espectadores. Es preciso una reconstrucción desde los pilares de la docencia y la familia, cimientos de una sociedad desarrollada y más justa.

### 11.3.- PLANIFICACIÓN DE ACTUACIONES: FORMACIÓN PERMANENTE, IMPLICACIÓN SOCIAL, INSTITUCIONAL Y FAMILIAR

---

Pensamos que la planificación de una educación multicultural de los IES Mateo Alemán y Severo Ochoa, se debe centrar en atender a la formación del profesorado, en el fomento de la implicación social (institucional) y familiar y en la atención al alumnado que concurre a las aulas.

La formación docente ha de suponer un continuo reto en la vida del profesional de los educadores y Centros de enseñanza. Buscar nuevas herramientas y útiles para su labor es algo primordial. La necesidad de una formación realista que apoye la difícil formación inicial para un mejor ejercicio de su profesión. Por otro lado la familia, las instituciones (Ayuntamiento) y los agentes sociales son una baza imprescindible en la continuidad de la educación fuera de los institutos. Por último, se ha de tener en cuenta al alumnado a quien va dirigida la oferta educativa. Las expectativas educativas del alumnado han de ser contempladas. Reflexionar ante esta cuestión permitirá realizar una planificación acorde con sus intereses.

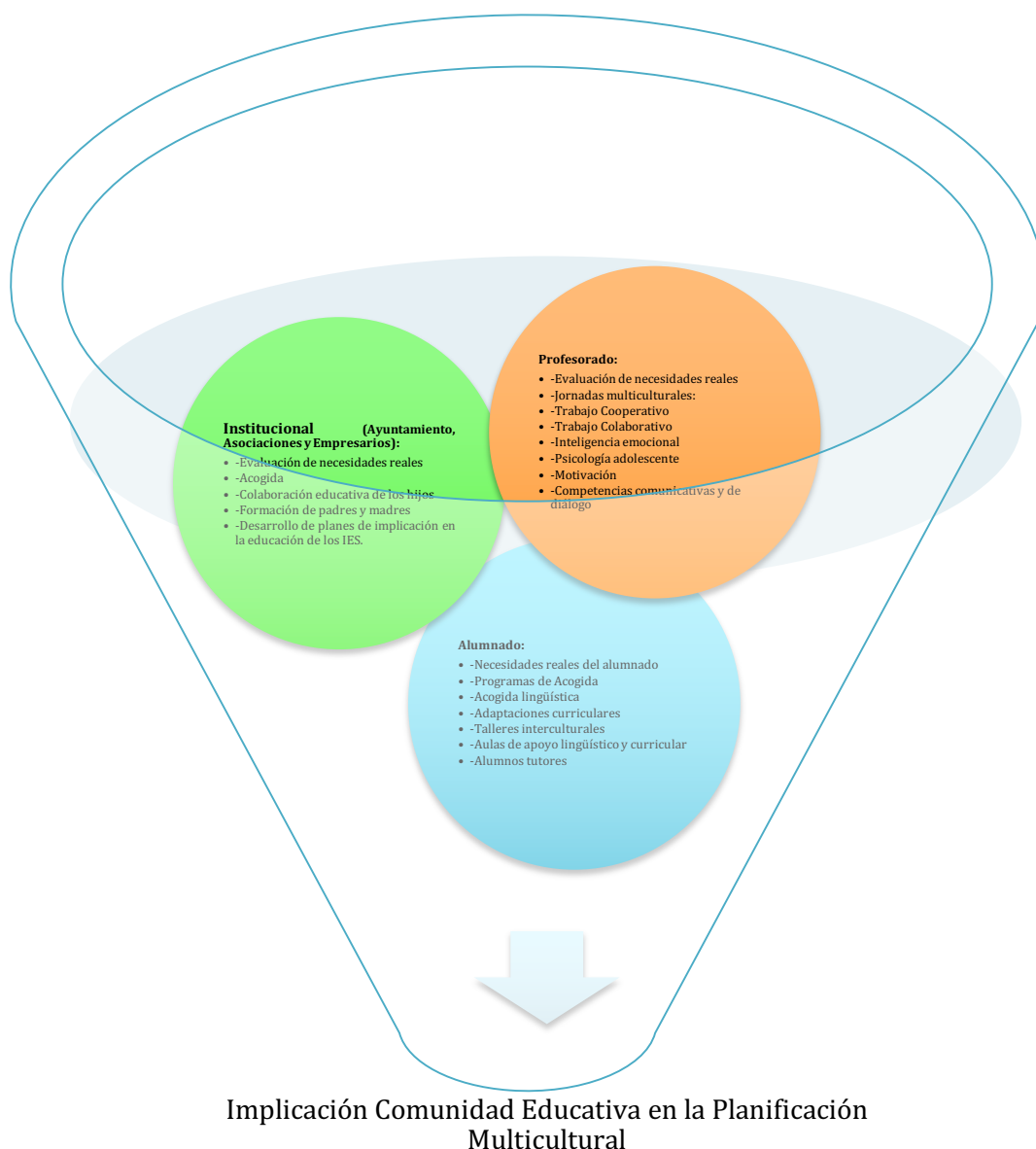


FIGURA 22. BENEFICIOS DE LOS PLANES DE FORMACIÓN Y LA IMPLICACIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL.

El plan de formación y el compromiso social deben facilitar un espacio para la reflexión crítica dentro de un marco de proximidad y contextualización de los problemas y necesidades que favorezcan las alternativas reales.

Esta demanda surge de la necesidad expresada en el estudio aquí desarrollado. Se ha de insertar en el seno de un proyecto global que involucre al municipio en su desarrollo. Y como queda reflejado en la imagen nº 22, la implicación beneficiará a alumnos, padres, profesores y a su municipio. Encontrarán sentido a la tarea y conseguirán unir la búsqueda de alternativas y la solución de problemas, necesidades y aspiraciones que emergen de la práctica cotidiana en el



contexto de una labor de enseñanza-aprendizaje, que no está al margen de nadie. Este plan es un espacio adecuado de construcción conjunta que abre las posibilidades para avanzar en unos objetivos bien delimitados y compartidos por todos.

Las líneas de trabajo y los objetivos establecidos darán respuesta a las necesidades formativas de docentes, así como al acercamiento de las familias al proceso educativo, y derivará en la implementación de medidas que afecta sistema educativo que son necesarias en el currículo.

El plan de formación de los docentes es un elemento del Proyecto Educativo en el que el propio profesorado ha de planificar y articular las necesidades que detecte en el contexto del propio Centro para la elaboración y desarrollo de las programaciones didácticas. Es la respuesta a la aplicación de las líneas de trabajo impulsadas desde la Administración educativa, así como las que se determinen de un análisis y diagnóstico de su puesta en marcha en los IES de San Juan de Aznalfarache. Los cambios pertinentes garantizan la calidad del proceso educativo y requiere de la mayor participación posible por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. El impulso de desarrollos curriculares y enfoques didácticos innovadores estimulan la elaboración, publicación y difusión de experiencias, ejemplificaciones y materiales curriculares que ayuden a la práctica diaria.

En la imagen nº 23 desarrollamos una guía esquematizada de cómo ha de ser la elaboración del plan de actuación que consideramos oportuno tras la exposición de análisis de datos, discusión de resultados y comparación de casos . Planteamos las cualidades que han de requerir la formación de un Equipos de Formación y Promoción Social sobre el que recaiga el peso de evaluar las necesidades aquí desentrañadas y construir un adecuado programa de formación y actuaciones de todos sus componentes. Así pues la propuesta de diferentes modalidades de formación, entre las que se ha de elegir, la que mejor se adapte a las necesidades planteadas.

**Creación de un Equipo De Formación Y Promoción Social** compuesto por:

- Personal del ayuntamiento de coordine y promueva el plan de actuación.
- Personas que ostenten la jefatura de estudio y/o personal delegado a tal fin.
- Un profesor-a de cada una de las áreas de competencia, designadas por las personas que ejerzan la coordinación de las mismas.
- Personas que ejerzan la jefatura del departamento de orientación.
- Representantes de los padres designados por el AMPA y los delegados de padres del centro.

**FUNCIONES**

- a) Diagnóstico de necesidades formativas del profesorado, atención formativa a las familias e requerimiento de implicación social e institucional, como consecuencia de los resultados las evaluaciones internas o externas que se realicen.
- b) Elaboración del correspondiente proyecto de formación del profesorado, atención familiar e implicación institucional, para incluir las actividades dentro del proyecto educativo.
- c) Fomento del trabajo cooperativo y colaborativo entre los equipos docentes, las familias y velar para que estos contribuyan al desarrollo de las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria y bachillerato

**REQUISITOS DE LOS COMPONENTES**

1. -Creatividad, inventiva, conocimiento de la realidad y pensamiento crítico.
2. -Ganas de trabajar en equipo.
3. -Saber usar las nuevas tecnologías y aplicarlas al currículo.
4. -Querer ser aprendices de por vida, mejorar, cambiar y adaptarse.
5. -Valorar la diversidad para producir un conocimiento educativo que favorezca el desarrollo de todas las potencialidades del alumnado.
6. -Promover la conciencia profesional y desarrollar la profesionalidad docente, el desarrollo autónomo del alumnado, la participación familiar y la implicación de otros sectores sociales a la educación en los IES de San Juan de Aznalfarache.
7. -Construir una gran comunidad de aprendizaje y de educación.

**Los objetivos generales del plan podrán ser:**

- a. Respalidar un modelo educativo con estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan dar respuesta a la diversidad cultural, la promoción social, implicación familiar e institucional, atendiendo personalmente al alumnado, contribuyendo al incremento de la equidad.
- b. Impulsar una cultura de trabajo en equipo con toma de decisiones y acuerdos compartidos, desde la reflexión permanente promover estrategias de enseñanza-aprendizaje que respalden buenas prácticas implicadas en el cambio educativo y social.
- c. Favorecer actuaciones de formación y asesoramiento que confirmen los procesos de innovación del plan de cambio educativo y mejora de la promoción social. Desarrollando los cambios considerados oportunos como referente de implementación y mejora.

**Los objetivos específicos desarrollados podrán ser:**

- a. Defender la coherencia de los diseños curriculares.
- b. Facilitar el acceso, la información y la cultura educativa a toda la comunidad educativa.
- c. Ensayar nuevas metodologías didácticas que enriquezcan el repertorio del docente.
- d. Intercambiar experiencias entre los IES.
- e. Crear espacios de reflexión, laboratorios de ideas, acciones y pensamiento alternativo para toda la comunidad educativa.
- f. Mejorar la atención a la diversidad cultural del alumnado e impulsar, institucionalmente, medidas para fomentar la promoción y cambio social.
- g. Mejorar las estrategias de tutorización individualizadas, grupales y entre iguales. Hacerles participe de su proceso de aprendizaje junto con las familias, estableciendo pautas de colaboración.
- h. Fortalecer el funcionamiento de todos los espacios del centro en que participan las familias: escuelas de padres y madres, delegados-as, consejo escolar, AMPA, etc..
- i. Genera e inventar estrategias efectivas de coordinación entre todos los profesionales de los IES, Instituciones y familia.

FIGURA 23. GUÍA ESQUEMATIZADA DEL PLAN DE ACTUACIÓN. ELABORACIÓN PROPIA

### LINEAS DE ACTUACIÓN PRIORITARIAS

- Atención a las necesidades formativas del centro, profesorado y familias:
  - a. Apoyo el proceso de planificación y desarrollo de nuevos currículos en las diferentes áreas y materias.
  - b. Promoviendo la formación en lenguas extranjeras del profesorado especialista y no especialista.
  - c. Apoyo a la formación de los equipos de orientación y del profesorado vinculado a la atención a la diversidad cultural, educación intercultural y motivación del aprendizaje.
- Formación en metodologías didácticas que permitan una mejor contribución de las distintas áreas y materias a la adquisición de las competencias básicas del alumnado:
  - a. Facilitando formación en modelos de programación docente y promoviendo la utilización de materiales didácticos que atiendan a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
  - b. Apoyando los procesos de Evaluación Diagnóstica del alumnado.
- Apoyo y promoción los procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, colaboración e implicación social, institucional y familiar en la organización y funcionamiento de los centros docentes, elevando el respeto profesional y su autonomía:
  - a. Impulsando la autonomía de estos centros y favoreciendo la aplicación de modelos de calidad y de eficacia en la gestión y organización de los centros docentes.
  - b. Promoviendo la formación presencial, a partir de la misma la autoformación y la innovación desde estos centros docentes.
  - c. Facilitando la formación y asesoramiento necesario para el desarrollo de los distintos programas de apoyo a la acción educativa (lectura, acción tutorial, TICs, valores...).

Las modalidades de formación para este plan pueden ser desarrolladas de manera opcional, considerando la finalidad que en cada una de ellas pretendamos y decidiendo en cada caso la mas oportuna: Cursos, Seminarios o proyectos de innovación, Grupos de trabajo, Formación en centros, Jornadas, Conferencias, Encuentros, Asesoramiento al profesorado, etc..

**Y una evaluación continua que implemente los recursos a las necesidades detectadas.**



## 12.- LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

---



Como en cualquier estudio, en el desarrollo de nuestro trabajo se han encontrado las limitaciones, muchas de las cuales se han derivado propio objeto de estudio y de la realidad que se deseaba investigar y describir.

Los objetivos han buscado conocer y explicar la actitud multicultural de los docentes. Y aunque se ha llevado a cabo una cercamiento bastante importante a través del análisis de los datos, a propia metodología utilizada ha puesto de manifiesto que la labor docente tiene numerosas circunstancias y retos ante la realidad multicultural, dignos de ser estudiados mas profundamente.

Entendemos desde aquí que habrá que continuar profundizando en el estudio es aspectos como:

- Qué opinión tienen los padres, madres, alumnos y alumnas de la actitud que tienen los docentes ante la realidad educativa. Objetivo que habría necesitado de una investigación mas extensa.
- Qué papel tienen otros agentes de la comunidad educativa en la promoción social, étnica y multicultural. Nos referimos a la labor que implica a la institución del Ayuntamiento para con los IES del Municipio de San Juan de Aznalfarache. Las opiniones, comentarios y sugerencias recibidas por parte de personal laboral del mismo, nos alentaron en algunos momentos de la investigación a solicitar entrevistar al alcalde con el fin de ampliar el conocimiento de las líneas de actuación del Consistorio sanjuanero ante esta realidad. Las numerosas solicitudes no fueron atendidas. Es por ello por lo que se han omitido referencias a las opiniones de personal laboral del Ayuntamiento, puesto que las que sí se recogieron, dada su escasez, no las consideramos en nuestro estudio.
- Ahondar en el conocimiento de la cultura escolar por parte de los padres, conocer las expectativas que depositan y las necesidades que podrían ser cubiertas por la labor educativa en los IES de San Juan de Aznalfarache
- Abrir una línea de investigación hacia la Enseñanza Técnica de Formación Profesional. Y en esta línea trabajar aspectos como:
  - a. Qué actitudes y formación poseen los docentes de esta línea educativa.
  - b. Qué expectativas cubre ante el reto del absentismo y abandono escolar, así como la capacidad de promover actuaciones educativas que fomente la inserción socio-laboral.

En el caso de llevar a cabo las recomendaciones realizadas en nuestro trabajo, habría de ser analizada a) qué función desarrolla la formación permanente para consolidar la identidad y la

renovación del profesorado, y b) cuáles son los logros de la implicación de toda la comunidad educativa, evaluación e implementación de actuaciones.

Queremos concluir que las limitaciones y futuras líneas de investigación se podrían enmarcar en un proyecto de vida para promover y desarrollar la mejora de la población desde el motor de cambio de la educación desarrollada desde los Centros educativos del municipio.



## BIBLIOGRAFÍA

---



- Abad Márquez, L. (2004). Codesarrollo y políticas de inmigración. Ponencia en la mesa redonda sobre codesarrollo, «Reflexiones teóricas y prácticas», Oficina de Inmigración, Gobierno Vasco (16 de diciembre). Recuperado de: [http://www.cities-localgovernments.org/committees/fccd/Upload/library/mesadedebatcodesenvolupament\\_en.pdf](http://www.cities-localgovernments.org/committees/fccd/Upload/library/mesadedebatcodesenvolupament_en.pdf).
- Abascal Fernández, E. y Grande Esteban, I. (2014). Fundamentos y técnicas de investigación comercial. ESIC. Libros profesionales de empresa. Madrid.
- Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del síndrome de Ulises (síndrome del duelo migratorio extremo). Temas de psicoanálisis, 3.
- Aguaded Ramírez, E.M., de la Rubia Ruiz, P. y González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, Nº 1. Enero-Abril.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. Y Mata Benito, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19. Nº 2. Pp 275-292
- Aguilera, R.M., Durand-Smith, A., Rodríguez, E.M. y Romero Mendoza, M. (2003). Veinticinco años de investigación cualitativa en salud mental y adicciones con poblaciones ocultas. *Salud Mental*, Vol. 26, nº 6. Pp: 76-83.
- Alba, T. (1994). Temas para debate: Coeducar. *El correo de Andalucía*, 18 Marzo de 1994.
- Alguacil De Nicolás, M., y Pañellas Valls, M. (2012). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3). 11-128. Recuperado de : <http://www.javeriana.edu.co/magis>.
- Alonso Brull, V., Bernabé Villodre, M. D. M., y Bermell Corral, M. A. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79-96.
- Alsina, P. Y Giráldez, A. (2012) 7 ideas clave: La competencia cultural y artística. Ed. Graó. Colección ideas clave. Barcelona
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28/1. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html).
- Álvarez Álvarez, C., y Verdeja Muñiz, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9(3) 883-902. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/4164>
- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., González Pienda, J. A., y González Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- Álvarez González, M. (2006). La acción tutorial: su concepción y su práctica. Madrid, Instituto Superior del Profesorado.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.
- Anta Félez, J. L.(2004). Identidad y multiculturalidad: una mirada paradójica. *Revista de Antropología Experimental*, (4). Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2076/1824>

- Anula Castells, C. (2000). Apuntes sobre el objeto sociológico: Una perspectiva clásica. Sevilla. Mergablum s.l.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Aparicio, R., Tornos, A. (2009). Migraciones, diversidad cultural y teoría de la cultura. *Papers: revista de sociología*, (94), 139-153.
- Apple, M. W. (1997). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Arabi, H. (2001). La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado? Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI* celebradas en Murcia en diciembre de 2001.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. UNESCO: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, No. 165, Septiembre, p.35
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, 1(1), 1-30. Recuperado de: <http://rimd.reduaz.mx/revista/rev1/JoaquinArango.pdf>
- Araque Hontangas, N., y Barrio de la Puente, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*. nº 4, junio Pp: 1-37. Recuperado en: [http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13\\_N4\\_PrismaSocial\\_natividad\\_joseluis.pdf](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf)
- Arguelles Santiago Santiago, J. N. (2014). ¿La educación propia caduca en la escuela? Hacia una educación intercultural bilingüe en la Huasteca veracruzana. *Tellus*, (17), 247-259.
- Arnáiz, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión, en Miñambres, A. y Jové, G.: La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad. Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida; 187-206.
- Arroyo González, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, (19), 25-42.
- Asencio Muñoz, I., Biencinto López, C., García García, M., y García Corona, D. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281.
- Ávila Fernández, A. (1986). Las escuelas normales españolas durante el siglo XIX: disposiciones legislativas y libros de texto. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ávila, M. (2012). Investigación en Ciencias Sociales: principios epistemológicos, teóricos y prácticos. *Revista diálogos*, 3(1). Recuperado de: <http://www.dialogos.unsl.edu.ar/docs/numeros/5.pdf#page=88>.
- Ayuste González, A. (2005). Inter educación. *Teoría de la Educación*, (17), 49-80. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/105788/1/542909.pdf>
- Ballestín González, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 361-379. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5200269>
- Barba, J.J. (2012). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), (2013). Investigación cualitativa en educación musical. Ed. Grao. Biblioteca de Eufonía. Barcelona.

- Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 1331. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Bastiani Gómez, J., y Bermúdez Urbina, F. M. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año, 37(1). Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones1.pdf>
- Bautista García-Vera, A., Limón Medizábal, M. R., Oñate y García de la Rasilla, P., de la Rasilla, G., y Rostand Quijada, C. (2015). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 75-93.
- Bel Adell, C., y Gómez Fayrén, J. (2001). La inmigración, ¿problema o reto?. *Papeles de geografía*, (34), 51-67.
- Bel Adell, C., y Gómez Fayrén, J. (2011). Nueva inmigración africana en España: inmigrantes subsaharianos. Ponencia presentada en el II Congreso sobre la inmigración en España: España y las Migraciones Inter nacionales en el Cambio de Siglo, Madrid. Recuperado de: <http://mugak.eu/revista-mugak/no-13/nueva-inmigracion-africana-en-espana-inmigrantes-subsaharianos>
- Bernabé Villodre M<sup>a</sup>. (2012). "La educación en valores vista a través de la legislación educativa española". *Hekademos: Revista educativa digital*, N<sup>o</sup>. 12. Pp: 7-14.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril.
- Bernal Guerrero, A. y García Carrasco, J. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista de española de pedagogía*. Año LXVI, n<sup>o</sup> 241. , Pp. 405-422.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica. Bellaterra. Serie General Universitaria. Barcelona
- Betancourt, O. (1995). Las nuevas propuestas metodológicas: el debate de lo cualitativo y cuantitativo. *Salud de los trabajadores*, 3(1), 21-26.
- Blanch Gelabert, S., Corcelles Seuba, M., Durán Gisbert, D., Dkhinet, R. Y Topping K. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para mejora en inglés y español. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363\\_190.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_190.pdf).
- Blázquez, D. (2010). "La Educación Física". Barcelona. INDE.
- Bolívar Botía, A. (1993). "Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo", en Coronel, J.M., Sánchez Romero, M., y Mayor Ruíz, C. (1993). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID Universidad de Sevilla.
- Bolívar Botía, A. (2009). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre, 3.
- Bolívar Botía, A. B. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339), 119-146. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339\\_07.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_07.htm).
- Bolívar Botía, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla. Madrid.

- Bonilla, I., Corral, A. y Roca, A. (1996). Apoyo externo: panorama general, en Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero; Pp: 115-134.
- Borrero López, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *higher education-new york-agathon press incorporated-*, 12, 107-164.
- Bretones Román, A. (2013). El prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24. Núm. 2. Pp: 443-471. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42088/0>.
- Broc Cavero, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, (340), 379-414. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340_14.pdf).
- Buendía Eisman, L., González González, D., Pozo Llorente, T., y Sánchez Núñez, C. A. (2014). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2).
- Buendía, L. (2005) La realidad multicultural en las escuelas de Granada: Propuesta educativa. En : Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Tenerife: La Laguna.
- Bueno Aguilar, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 5. Noviembre.
- Cabrera Pérez, L., y Montero-Sieburth, M. (2015). revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia, Revista de educación*, (55).
- Calatayud Salom, M. A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84.
- Callejo Gallego, J. y Viedma Rojas, A. (2010). Proyectos y estrategias de investigación Social: la perspectiva de la intervención. Ed. McGraw-hill. Madrid.
- Campbell, T. (1981). "Siete teorías de la sociedad". Cátedra. Madrid.
- Campos Roldán, M. (2007). El (falso) problema cuantitativo-cualitativo. *Liberabit*, 13(13), 5-18. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/176016114/68601302-Falso-Problema-Cuali-cuanti>.
- Campoy, T. J., Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, (336), 415-438. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_22.pdf).
- Cappelletti, G., y Feeney, S. (2012). Una propuesta metodológica para sistematizar la producción discursiva en el campo del currículo. *Praxis Educativa*, 6(6), 61-67.
- Carrasco Macías, M. J., y Coronel Llamas, J. M. (2015). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XXI*. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/14480>.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (en prensa) (2015). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*.
- Casanova, M. A. (2012). La evaluación de competencias básicas. Madrid: La Muralla.
- Castiblanco Aldana, J. P., López Padilla, M. G., y Valenzuela González, J. R. (2014). Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educación y ciudad*, (26) Enero-Junio,

- 65-76. Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/577544/5/Convivencia+en+la+escuela%2C+desafios+en+un+contexto+de+globalizacion.pdf>.
- Castillo, N. F. J., Felip, N., Quintana, A., Tort Bardolet, A. (2014). ¿Hay un lugar para las familias en la educación secundaria?: percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los Centros educativos. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 82-97. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART5.pdf>.
- Castro Franco, A. (2010). Pobreza y migraciones. *Revista Derecho del Estado*, (24), 65-80. Recuperado de: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/420>.
- Castro Nogueira, L. y Castro Nogueira, M.A. (2002). Hacia una correcta comprensión de la metodología cualitativa. *Política y Sociedad*, Vol. 39 Num. 2. 481-496. Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304079>.
- Cebolla Boado, H. (2012). Investigación cuantitativa sobre educación en España: un ejemplo aplicado a la desigualdad educativa de la población escolar de origen inmigrante. En Guinea-Martín, D. (Coord.), (2012). *Trucos del oficio de investigador. Casos de investigación social*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Cebolla, H. (2013). Sobre la desventaja educativa de la población inmigrante: ¿Es útil la educación en la diversidad? En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 95-102). Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
- Celada, E. (2016). ¿Y si Trump cumple?. *Análisis de la Realidad Nacional*, 108, 40-49. Recuperado de: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dgJ6pl\\_m7EsJ:scholar.google.com/+politica+migratoria+trump&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dgJ6pl_m7EsJ:scholar.google.com/+politica+migratoria+trump&hl=es&as_sdt=0,5)
- Cerón Samboni, Alexander Manuel. (2010). Estudios de una filosofía intercultural en la propuesta de Raúl Fornet Betancourt. Quito, 2010, 96 p. Tesis (Maestría en Estudios Latinoamericanos. Mención en Política y Cultura). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Estudios Sociales y Globales. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10644/2317>
- Cerrillo Martín, M. D. R., y Núñez Gómez, E. N. (2004). Aulas de enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. pp. 203-216. *Tendencias Pedagógicas*, (9). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=285503>.
- Cieza, J.A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los Centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17: 123-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577010.pdf>.
- Collazos Sánchez, F., Ghali Bada, K., Ramos Gascón, M., y Qureshi Burckhardt, A. (2014). Salud mental de la población inmigrante en España. *Revista Española de Salud Pública*, 88(6), 755-761. Recuperado de: [http://www.msssi.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/vol88/vol88\\_6/RS886C\\_FCS.pdf](http://www.msssi.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol88/vol88_6/RS886C_FCS.pdf).
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata. Madrid.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.



- Couceiro Domínguez, E.(2014). Símbolos culturales. Condensadores semánticos para la comprensión de la experiencia humana. *Revista de Antropología Experimental*, (14). Recuperado de: <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2014/25couceiro14.pdf>.
- Cremades, M. A. (1991). Materiales para coeducar. Mare Nostrum. Madrid.
- Cuadrado, I., Molero, F., Navas, M., y García, M. C. (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños-as almerienses. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 121-140. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347403321645249>
- Cuevas, M. Y otros (coords)(2004). Atención a la diversidad y calidad educativa. Grupo Editorial Interuniversitario. Granada.
- Chambers, I. (1995). Migración, cultura, identidad. Amorrortu. Buenos Aires.
- Checa Olmos, J. C., y Arjona Garrido, Á. (2013). Actitudes hacia los inmigrantes en España en época de expansión económica. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28026467012.pdf>.
- D'Angelo, E., y Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 55-71. Recuperado de: <http://cristinapato.com/enlazarte/es/gabriel-rusinek/>.
- De Andrea, N.G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables?. *Rev. Fundamentos en humanidades*. Año XI. Nº 1 (21), 53-66. Recuperado de: De Andrea, N.G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa....
- De la Cerda Toledo, M. (2013) Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas. Ed. Graó, Biblioteca de aula, serie didáctica. Barcelona.
- De la Herrán Gascón, A. Paredes Labra, J. Coord. (2010) Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Mc Graw Hill. Madrid.
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 141: 25/34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>.
- Delgado, B. (1997). La generación del 98 y la educación español. *Revista de educación*, nº. extra (1997). Pp:11-31. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3187.pdf>.
- Delgado, M y Ruiz, J.A. (2012). La intervención con familias de alumnos inmigrantes en la provincia de Huelva. Un estudio Intercasos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 56 – 78. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art3.pdf>
- Denzin, Norman K: The Research Act. Chicago: Aldine, (1970). Citado en Siles González J.: La historia basada en fuentes orales. *Arch Memoria* (2006); 3(1). Disponible en <<http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php>.
- Díaz Noguera, M. D. y López Martínez, A. (2006). Validación de una escala para el análisis de documentos: técnica de comunicación en las organizaciones educativas. *Revista de investigación educativa*, 24, 19. Recuperado de: [revistas.um.es/rie/article/download/96791/92971](http://revistas.um.es/rie/article/download/96791/92971).
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), (2013). Investigación cualitativa en educación musical. Ed. Grao. Biblioteca de Eufonía. Barcelona.



- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno Hacia una gramática de la diversidad. Bruno, B. y Medardo, T.(coords.) Educación e Interculturalidad. Política y políticas, Cuernavaca: CRIM/UNAM.
- Díez Gutiérrez, E. J.(2014) La práctica educativa intercultural en secundaria *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril, pp. 12-34. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_168.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_168.pdf).
- Díez Gutierrez, E.J.(coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*. N° 58/1, 1-15. Recuperado de: [rieoei.org/deloslectores/4652Salas.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/4652Salas.pdf).
- Dimitrinka Níkleva, G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. Arbor. Madrid.
- Domingo i Valls, A., Sabater Coll, A., y Ortega Rivera, E. (2014). ¿ Migración neohispánica? El impacto de la crisis económica en la emigración española. Empiria. *Revista de metodología de ciencias sociales*, (29), 39-66. Recuperado de: [ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/160440/empiria\\_a2014n29p39iSPA.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/160440/empiria_a2014n29p39iSPA.pdf).
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortgega, J. L., García Aróstegui y Rodríguez Fuentes, A. (2010b). Las competencias comunicativas en alumnos de la especialidad de lengua extranjera de magisterio de la universidad de Granada. Ediciones Universidad de Salamanca. *Enseñanza y Teaching*, 28, 2-2010, pp139-160. Recuperado de : [www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf).
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortgega, J.L., García Aróstegui y Rodríguez Fuentes, A. (2010a) Competencias Comunicativas de Maestros en Formación. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº 2. 303-323. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/567/56717074021.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/567/56717074021.pdf).
- Doncel Abad, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España. *Revista de Educación*, Monográfico: Descentralización y sistema educativo, 366. Octubre-diciembre, pp. 12-42. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros.../rev.educacionn.366.pdf>.
- Durkheim, E. (1993). Las reglas del método sociológico. Madrid. Morata.
- Edwards Schachter, M. Y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*. Vol 19 Num 2. Pp 369-383. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220369A/15497>.
- Egea Jiménez, C., Nieto Calmaestra, J. A., Rodríguez Rodríguez, V., y Jiménez Bautista, F. (2005). La inmigración actual en Andalucía (1997-2001). Scripta Nova, 9, 181-204. Recuperado de <http://digital>.
- Enciso-Congote, J. D. (2010). El emprendimiento y el bien común. Educación y educadores, 13(1), 63-76. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a05>
- Enguita, Mariano F. (1998). La perspectiva sociológica: Una aproximación a los fundamentos del análisis social. Madrid. Tecnos.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez Hernández, M., y Guirao Vives, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. Revista sobre la infancia y la adolescencia, (9), 31-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5301438.pdf>.

- Escribano, A. I., Cornelius, W. A., y Eugenia, M. (2012). Políticas de control migratorio. Estudio comparado de España y EE. UU. Bellaterra. Madrid.
- Escudero, J.M. y López Yañez, J. (1991). Los desafíos de las reformas escolares. Arquetipo Ediciones. Sevilla.
- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Graó. Barcelona.
- Essomba, M. À., y Barandica Pairet, E. B. (1999). Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Grao. Barcelona.
- Essomba, M.A. (2002). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural Barcelona: Graó. Barcelona.
- Esteban Guitart, M., Nadal, J. M., y Vila, I. (2015). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94.
- Estepa Giménez, J., Sénchez Agustí, M., de la Calle Carracedo, M. (Coords) (2002). Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales. Ed. Libros Activos s.l. Barcelona.
- Esteve Zaragaza, J.M. (2003). La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. Paidós. Barcelona.
- Esteve Zaragaza, J.M. (2008). La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo. Consejo Escolar de la Región de Murcia. Un profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades. Murcia, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Pp: 29 – 49.
- Esteve Zaragaza, J.M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. en Puelles Benitez, M.de. (2009). Profesión y vocación docente. Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp: 139-163
- Etxeberria, F., Esteve Zaragaza, J.M. y Jordán, J.A. (2001). “La escuela y la crisis social”. XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia.
- Feiman-Nemser, S. Y Buchman, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En: Villar, L. M. (1988). Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Marfil, Alcoy, Pp: 301-314.
- Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los Centros educativos. Morata. Madrid.
- Fernández Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 35, Nº 11.
- Fernández Borrero, M. A., y Vázquez Aguado, O. (2014). La sensibilidad intercultural en población autóctona: análisis tipológico de la realidad andaluza. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9436>
- Fernández García, T. y García Molina, J. (2005) Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas. Alianza editorial. Madrid
- Fernández Larragueta, S., Rodrigo, M., y Fernández Sierra, J. (2014). La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción. *En-clave pedagógica*, 13.
- Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 51/2, 10 Enero.
- Fernández, J. L. (2015). las migraciones internacionales, nuevas identidades, nuevas ciudadanías. *Ciencias Psicológicas*, 3(1). Recuperado de: [www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688).

- Fernando, G. A., Bayona-i-Carrasco, J., y De Vilhena, D. V. (2012). Las migraciones internas de los latinoamericanos en España: del boom a la crisis económica. *Papeles de Población*, 18(71), 1-42.
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C., y Fortes del Valle, M. D. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Flecha García, C. (2005). El papel humanizador desempeñado por las mujeres. Universidad de León. Pp. 23-46.
- FLECHA, R. (2010). Fomentar la participación y formación de familiares. VV.AA. Libro Blanco para la Educación Intercultural (pp. 157-159). Madrid: FETE-Escuela. Recuperado de: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro\\_blanco.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro_blanco.pdf).
- Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., y Soler Prat, S. (2015). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts: Educació Física i Esports*, (122).
- Fornet-Betancourt, R. (1994). Filosofía intercultural. Universidad Pontificia de Mexico, AC.
- Fraile Redondo, M. A. Coord. (2006). Continuidad tutorial en el proceso escolar. Educación y Futuro: *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (15), 109-134.
- Franco Maldonado C. (2014) Proyecto ComunicArte: Arte y palabras para aprender español y participar en la ciudad. Una propuesta didáctica. Didáctica. *Lengua y Literatura*, vol. 26. 160-196. Recuperado de: [revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46838/43950](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46838/43950).
- Fuentes Gutiérrez, V. (2014). Intervención Social Local con mirada global: la propuesta de Trabajo Social Transnacional con familias (in) migrantes y/o transnacionales entre Bolivia y España. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (14), 87-95. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532055>.
- Galera, A. (2001). Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada. Paidós, Barcelona.
- Gallardo Vázquez, D., Sánchez Hernández, M. I., y Corchuelo Martínez-Arzúa, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade*, 1, 79-99. Recuperado de: [www.educade.es/docs/01/06-gallardo.pdf](http://www.educade.es/docs/01/06-gallardo.pdf).
- García Abad, R. (2012). Un estado de la cuestión de las teorías de las migraciones. *Historia Contemporánea*, (26) 329-351. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/viewFile/5455/5307>.
- García Ballesteros, A., y Pozo Rivera, E. (2014). Evolución en la distribución espacial de la población española en el intercensal 1981-1991. *Polígonos. Revista de Geografía*, (5), 181-193. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/923952>.
- García Castaño, F. J., López Fernández, R., y Thamm, M. (2014). Sujetos y territorios en el estudio de las migraciones desde la antropología en España. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (19 (2)), 100-125. Recuperado de: <http://congresoantropologiaavalencia.com/simposiums/transformaciones-y-emergencias-en-la-antropologia-por-que-le-interesan-a-la-antropologia-las-migraciones/>.
- García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (Coords.), (2012). Fundamentos Básicos de metodología de investigación educativa. Ed. CCS. Madrid.

- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C., y Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective. Revista de educación*, 358, 258-281. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358/re358\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358/re358_13.pdf)
- García Llamas J.L. (2015). El discurso de la Unión Europea sobre medidas de integración de inmigrantes y sus derivaciones en España. *Migraciones Internacionales*, 8(1), Enero-Junio, 127-158. Recuperado de: [www.redalyc.org/html/151/15132994005/](http://www.redalyc.org/html/151/15132994005/).
- García Llamas, J. L. (2003) Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas. Primer premio Caja Madrid de Investigación Social. Ediciones Témpora
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*, (336), 89-109. Recuperado de: [www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf).
- García Velasco, A. (2009). La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. *Cuadernos de trabajo social*, (22), 297-314. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3117970>
- Garita Pulido, A. V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281-291. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/1941/194129374014.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1941/194129374014.pdf)
- Garreta, J. (2007). La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado. CEAPA, 1 – 201. Recuperado de [http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la\\_participacion\\_familias\\_escuela.pdf](http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_participacion_familias_escuela.pdf)
- Garrido Gámez, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el Centro educativo. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 13-28. Recuperado de: [https://wikis.gsic.uva.es/ACOGUE/images/b/b5/Puertas\\_abiertas\\_a\\_la\\_igualdad\\_la\\_acogida\\_del\\_alumnado\\_inmigrante\\_en\\_el\\_Centro\\_educativo.pdf](https://wikis.gsic.uva.es/ACOGUE/images/b/b5/Puertas_abiertas_a_la_igualdad_la_acogida_del_alumnado_inmigrante_en_el_Centro_educativo.pdf).
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Giddens, A. (2014). Sociología. Alianza Editorial.
- Goberna Falque, J. R. (2003). Fernand Braudel, la civilización y la larga duración. *Cuadernos de estudios gallegos*, 50(116), 214-255. Recuperado de: [estudiosgallegos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgallegos/article/download/.../129](http://estudiosgallegos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgallegos/article/download/.../129).
- Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 1(1), 11-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5253047.pdf>.
- González Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://www.falternativas.org/laboratorio/libros-e-informes/zoom-politico/la-nueva-emigracion-espanola-lo-que-sabemos-y-lo-que-no>.
- González González, D., Buendía Eisman, L., Pozo Llorente, M. T., y Sánchez Núñez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. Relieve: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 4. Recuperado de: [www.uv.es/relieve/v10n2/RELIEVEv10n2\\_1.pdf](http://www.uv.es/relieve/v10n2/RELIEVEv10n2_1.pdf).

- González Ortiz, J L.(1999). Escuela y tolerancia en los planes educativos. El caso de la LOGSE y la interculturalidad. *Anales de Historia Contemporánea*, Nº 15. Pp. 123-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=102748>.
- González, M. J. A. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación* nº 364. Abril-Junio 2014, 364, 12-38. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/364253.pdf?documentId=0901e72b817fd063>.
- Goycochea, A. (2013). Se fue, ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana a España (1997-2000). *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (14), 32-45. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2014000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2014000200008).
- Gozálvez Pérez, V. (2012). El proceso de inmigración extranjera en España, 1985-2010. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35864/6/0391\\_0001.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35864/6/0391_0001.pdf).
- Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva sociedad*, 233, 34-43. Recuperado de: [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/18887/original/Latinoamericanos\\_en\\_transito.pdf?1332903898](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/18887/original/Latinoamericanos_en_transito.pdf?1332903898)
- Guajardo, F., y Cebrián, J. A. (2013). Un modelo en red de colaboración académica internacional: migración y desarrollo sostenible. Recuperado de: [www.inap.es/alfresco/d/d/.../Programa\\_IV\\_Congreso\\_Internacional\\_GIGAPP.pdf](http://www.inap.es/alfresco/d/d/.../Programa_IV_Congreso_Internacional_GIGAPP.pdf).
- Guía de Coeducación. (2007). Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres. Elaborada por Red2Red Consultores S.L. Instituto de la Mujer: Observatorio para la igualdad de oportunidades. Recuperado de: [www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/.../009-guia.pdf](http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/.../009-guia.pdf).
- Guinea-Martín, D. (Coord.), (2012). Trucos del oficio de investigador. Casos de investigación social. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Guinsberg, E. (2005). Migraciones, exilios y traumas síquicos. *Política y cultura*, (23), 161-180. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422005000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000100010)
- Gutiérrez González, J.M<sup>a</sup>. (2011) La formación del profesorado de secundaria. Del CAP al Máster. Barcelona. *CEE Participación Educativa*, 17 de julio 2011. Pp. 96-107. Recuperado de: [www.ub.edu/histodidactica/images/.../formacion\\_inicial\\_profesorado\\_secundaria.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/.../formacion_inicial_profesorado_secundaria.pdf)
- Gutiérrez, E. J. D. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de educación*, (363), 12-34. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36301.pdf?documentId=0901e72b817fcf23>.
- Hargreaves, A. (1996). "Profesorado, Cultura y Postmodernidad". Madrid, Ediciones Morata.

- HASA, G. (2006). Movimientos migratorios: Enfoques y evolución. (Modulo 1). Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/empleo/recursos/material\\_didactico/comun/multiculturalidad/pdf/modulo1.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/empleo/recursos/material_didactico/comun/multiculturalidad/pdf/modulo1.pdf)
- Hernaiz, M.A. (1993). ¿Que es coeducar? Sevilla, Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer.
- Herrera Carassou, R. (2006). La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones. Siglo XXI.
- Hidalgo Hernández, V. (2002). La interculturalidad como dimensión de calidad. En Soriano (Coord.). Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural. (175-183). Monografías Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Revista calidad de la educación, 17, 91-108.
- Huete Nieves, R., y Mantecón Terán, A. (2013). La migración residencial de noreuropeos en España.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana, en IMBERNÓN, F. (Coord). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Graó. Barcelona.
- Intxausti, N., Etxeberria, F., y Joaristi, L. (2014). ¿ Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 20(1).
- Jiménez, M. (2015). En torno al desarrollo de la semiótica literaria y el concepto de cultura. Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura, 9, 208-229.
- Jiménez, P. y Vilá, M.( 1999). De educación especial a educación en la diversidad. Aljibe. Málaga.
- Joaquín Arango: "Las migraciones internacionales en un mundo globalizado", artículo publicado en el Dossier Inmigrantes, el continente móvil. Barcelona: enero- marzo 2007.
- Jordán Sierra, J.A et al (2001) La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas en el I Plan de igualdad entre hombres y mujeres.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007a). "Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación". Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007b). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007c). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007d). Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007d). Revista coeducación, instituto andaluz de la mujer, 25 noviembre de 2007, consejería para la igualdad y bienestar social.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007e). Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCIA (2010a). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo ciclo, de los Colegios



- de Educación Primaria, de los colegios de educación Infantil y primaria y de los Centros específicos de educación especial.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2010b). Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los Centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los Centros, del alumnado y del profesorado.
- Koivisto, K. (2014). How to support the teaching of multicultural groups in Finland.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-40.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata. Barcelona.
- Lagemann, E. C. (2009). Educationresearch as a distributedactivityacrossuniversities. *EducationalResearcher*, 37(7), 424-423.
- Lago Ávila, M. J. (2000). Minorías étnicas en Española, entre la exclusión y la integración. *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, N° 11, 2000, págs. 81-95. Recuperado de: [http://sirio.ua.es/documentos/pdf/estrategias\\_integracion/las%20minorias%20etnic as.pdf](http://sirio.ua.es/documentos/pdf/estrategias_integracion/las%20minorias%20etnic as.pdf)
- Lago, M. J. (2000). Minorías étnicas en España, entre la exclusión y la integración. Recuperado de: [http://sirio.ua.es/documentos/pdf/estrategias\\_integracion/las%20minorias%20etnic as.pdf](http://sirio.ua.es/documentos/pdf/estrategias_integracion/las%20minorias%20etnic as.pdf)
- Lasaga, M.J. Y Rodríguez, C. (2006). La coeducación en educación Física y el deporte escolar: liberar modelos. Wanceulen. Sevilla.
- Leiva Olivencia, J. J. (2004). La Educación en Valores: su Importancia en Contextos Educativos Multiculturales. *Revista Comunicación*, 13(1), 91-97.
- León, A. M. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo Social*, (7).
- Levi-Strauss, C. (1962). Raza y Cultura. Madrid. Cátedra.
- LGE. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Linares, J.E. y López, M. (2006). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida. *Guía de Información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia*, 65, 1 – 30. Recuperado de [http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre\\_la\\_atencion\\_educativa\\_al\\_alumnado\\_extranjero.\\_las\\_aulas\\_de\\_acogida.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre_la_atencion_educativa_al_alumnado_extranjero._las_aulas_de_acogida.pdf)
- Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.
- Littlewood, P. Herkommer, S. Y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre coceptos y modelos de interpretación. En Luengo, J.J. (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Ed. Pomares. Barcelona, México. (19-42)
- LOCE. Ley Orgánica 10/2002 24 de diciembre 2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
- LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema.

- López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis, en Sánchez Palomino, A. y Otros: Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Almería, Departamento de Didáctica y Organización escolar; Pp: 31-61.
- López Ruiz, E. T. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. In Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 218-224).
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. A., y Colás Bravo, M. P. (2013). Los Centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. Educación XX1, 16(1).
- Luengo, J.J. (compil.) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ed. Pomares, Barceloana-México.
- Llamas, J. L. G. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. Revista de educación, (336), 89-109.
- Llorent Bedmar, V., y Torrent Caro, M. T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, (21), 111-139.
- Madalena, J.I. (2013). Las medidas de atención a la diversidad ¿Hacia una escuela inclusiva?. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 64, Octubre. Pp 69-79
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad, Madrid, Catarata.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, 30, pp. 27-56
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(1), 1.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, Alianza.
- Martí Sempere, M., y Ródenas Calatayud, C. (2012). Reemigrar en España: una aproximación a sus determinantes. Aguado Odina, T. (2002). Educación y Cultura. En Rosario Jiménez Frías y Teresa Aguado Odina: Pedagogía de la diversidad. Unidades Didácticas. UNED: Madrid, pp. 243- 291.
- Martín Díaz, Emma. (1995). Inmigrantes en Andalucía: algunas claves para su estudio desde la antropología cultural. Revista de estudios andaluces, (21), 33-46. Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/andaluces/21/art\\_2.pdf](http://institucional.us.es/revistas/andaluces/21/art_2.pdf)
- Martín Rojo, L., y Alcalá Recuerda, E. (Eds.). (2003). ¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas (Vol. 54). Ministerio de Educación.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf).
- Martínez Martín, R., y Prior Ruiz, J. (2011). La inserción socioprofesional de los inmigrantes en Andalucía. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/37418#.V-z8WjvIMUQ>



- Martínez Pérez, S. (2014). Familias y escuelas en tres Centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 117-133.
- Martínez Usarralde, MJ, Yanes Cabrera, C., Llevot Calvet, N: Analysis of Spanish policies for the integration of immigrant schoolchildren. En: *Intercultural Education Journal*. 2016. Vol. 27. Núm. 3. Pag 307-319
- Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual. línea]. [consultado 22 julio 2004]. Disponible en Internet: < <http://www.uoc.edu/dt/20383/> >. (Gerente de Desarrollo de Proyectos de GEC Chile).
- Massó Guijarro, E. (2013). Hospitalidad y cosmopolitismo migratorios: África y la diáspora senegalesa. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (34), 111-137. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/2248>
- Mata Romeu, A., Julía Travería, R. M., y Pelegrí Viaña, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 85-96. Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/244941/188991>
- MEC (1988). "Serie Documentos Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos". MEC. Madrid.
- MEC (2006a). Ley Orgánica de 3 de mayo de 2006 de Educación.
- MEC. (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria.
- Medina Rivilla, A. (2006). el reto de la interculturalidad: adaptaciones de Centro y del currículum. *Revista curriculum*, 19; octubre, pp. 17-57
- Medrano Samaniego, M. C. (2016). la educación cívico-ética y la atención a la diversidad. *Paideia, Revista de educación*, (47).
- Méndez Mateo, I. y Cerezo Ramírez, F. (2015). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*.
- Merino Hernando, M. A. (2012). Del "retorno del emigrante" a la "bienvenida del ciudadano del exterior": los giros de la política española en el nuevo contexto migratorio entre España y Argentina. *Studia Zamorensia*, (11), 45-64.
- Micolta León, A. (2011). Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1).
- Michalowski, I. (2007). Modelos de acogida en Alemania, Francia y los Países bajos: diseño y
- Ministerio de Educación (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa 2006. Madrid: Ministerio de Educación.
- Miñaca, M. I., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203-220.
- Montero Mesa, M<sup>a</sup>. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1), 75-96.
- Montilla Coronado, M. D. V. C, y Hernando Gómez, Á. (2009). La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- Moreno Maestro, S. (2008). La financiación de asociaciones y proyectos como índice revelador de las políticas sobre inmigración en Andalucía y estrategias colectivas de

- inmigrantes. *Los gestores del proceso de inmigración: actores y redes de actores en España y Europa*. Ed. Fundación CIDOB. Pp. 113-129. Recuperado de: <http://personal.us.es/susanamm/uploads/images/cap%C3%ADtulos%20de%20libros/La%20financiación%20de%20asociaciones%20y%20proyectos....pdf>.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2010). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. nº 10, (1), Pp. 1-17.
- Moreno, M. P., y Rodríguez, M. L. R. (2012). Sin nosotras el mundo no se mueve. Mujeres inmigrantes en España: género y cultura en el contexto laboral. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(2), 3-31.
- Morgenfeld, L. (2016). Estados Unidos: Trump y la reacción xenófoba contra la inmigración hispana. *Conflicto Social*, 9(16), 15-33. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/2158>.
- Moya, A. y Gil, M. (2001). La educación del futuro: educación en la diversidad. *Revista Ágora Digital*, 1. Recuperado de [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/moya\\_gil.PDF](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/moya_gil.PDF)
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coord.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Contrastes: Revista cultural*. 49-57. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/pdf/Enfoques%20y%20Modelos%20de%20Educación%20Multicultural%20e%20Intercultural.pdf>
- Navas Martínez, L. (Coord.). (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*. Vol. 14, Nº. 1, Pp.: 37-47
- OCDE. *Teacher Matter: Attracting, developing and retaining effective teacher*. Paris: OECD Publishing, 2005
- Onrubia, J coord. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Ed. Graó. Biblioteca de aula. Barcelona.
- Oporto del Olmo, A. Y Rengifo Calderón, A. (2005). Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*. Nº 82, pp 155-165-
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 20 de julio de 2007, 173, 31487-31566. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril, pp. 309-333
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (Setiembre, 2003). *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO Ginebra*: Autor. Recuperado de

- [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/free\\_publications/ICE\\_2001\\_summary\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/ICE_2001_summary_sp.pdf)
- Ortiz Oria, V.M. (1995). Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores. Ed. Amarú, Salamanca.
- Osborne, R. (2014). Las nuevas “extrañas”: género, emigración e identidad de las mujeres magrebíes en España. *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 8, 10-17.
- Palaudárias, J.M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49 – 78. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1402.pdf>
- Palomares, H. D. (1998). De un mundo multicultural a la educación intercultural: un nuevo frente en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 97-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117997>
- Palomero Pescador, J. E. (Coord). (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural una asignatura pendiente. El caso de Aragón”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 55, Pp: 207-232
- Parella, S., y Petroff, A. (2013). Migración de retorno en España: salidas de inmigrantes y programas de retorno en un contexto de crisis. *Anuario de la Inmigración en España*, (2013), 61-88.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139 – 150. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>
- Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: Una propuesta ecológica, en Parrilla Latas, A.: Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero; Pp:169-217.
- Pasadas del Amo, S., Ruiz Ruiz, J., y Navarro Ardoy, L. (2004). Estrategia multimétodo o triangulación metodológica.
- Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. McGrawand Hill Interamericana de España.
- Peña, A.M. y Canga, M.C. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 2, n° 3. Pp 199-210
- Peñalva Vélez, A., y Soriano Ayala, E. (2016). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Perales Palacios, F. J., Cabo Hernández, M., Vílchez González, J. M., Fernández González, M., González García, F., y Jiménez Tejada, P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 9-28.
- Pereira Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez García, L. (2015). El papel del Estado en los movimientos inmigratorios de población de origen andino a España en los últimos quince años. *Asparkía. Investigació feminista*, (26), 171-187.

- Pérez Gómez, Á. I. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. Cuadernos de pedagogía, (225), 80-85. Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?a=P%E9rez+G%F3mez%2c+%C1ngel+I%2e&donde=castellano&>
- Pérez, L. (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Barcelona: Graó.
- Pieron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades física-deportivas. INDE. Barcelona.
- Piovani, J., Adrianí, L., Alzugaray, L., Eguía, A., Gómez Rojas, G., Miaño, R., Maidana, V., Malegarie, J., Masseroni, S., MuñízTerra, L., Ortale, S., Pagani, M., Peiró, M., Ponisio, N., Rausky, M., Santa María, J. y Santos, J. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en las ciencias sociales. En N. Cohen y J. Piovani (Comp.). La metodología de la investigación en debate (pp.1-53). La Plata: Edulp y Eudeba.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., y Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. Educational and Psychological Measurement, 58(6), 1002-1016.
- Porras, R. (1998). Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Posada, F. (2000). Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física. Agonos. Lleida.
- Puelles Benítez, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. In El profesorado de enseñanza secundaria: retos ante el nuevo milenio (pp. 17-37). Editorial Auria.
- Puelles Benitez, M. de. (2003). Las Políticas del profesorado en España. en Benso Calvo, C y Pereira M.C. El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio. Vigo: Editorial Auria, Pp. 17-36.
- Pujolás Maset, P., y Lago, J. R. (2014). La inclusi6n, sí o no: en què quedem?. Perspectiva escolar, (375), 42-47. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10854/3674>.
- Puyol Antolín, R. (1991). Evolución demográfica de los países ribereños del Mediterráneo.
- Ramírez, J. V., Martínez, F. S., y Cocca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 11(2), 4.
- Reher, D., Requena, M., y Sanz, A. (2011). ¿ España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. Revista internacional de sociología, 69(M1), 9-44.
- Reigada Olaizola, A. (2012). Las mujeres como protagonistas de las migraciones laborales. El caso de la agricultura industrial en España. Ra Ximhai, 8(1), 1-15.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra Sánchez, M. J., y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. Electronic journal of research in educational psychology, 5(11), 159-178.
- Retortillo Osuna, A., Ovejero Bernal, A., Cruz Souza, F., Arias Martínez, B., y Lucas Mangas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. Revista universitaria deficiencias del trabajo, 7, 123-139.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo. REICE. Vol. 10, nº 4. 63-77.
- Rincón Verdera, J. y Vallespir Soler, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los Centros de Primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales

- anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Rinken, S. (2011). La evolución de las actitudes ante la inmigración en tiempos de crisis económica: un análisis cualitativo. Fundación CIDOB. Anuario de la inmigración en España: edición 2011: la hora de la integración 1: 24- 47. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/78515>
- Rinken, S. (2015). Actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes:¿ en qué es España excepcional?. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (37), 53-74.
- Rinken, S. (2015). Actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes:¿ en qué es España excepcional?. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (37), 53-74.
- Rinken, S., Álvarez de Sotomayor, A., Cortes Sánchez, M., y Galera Pozo, A. G. (2011). El (des-) empleo inmigrante en España en tiempos de crisis económica: un examen empírico de tres factores explicativos. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/6527>
- Rinken, S., Bermúdez-Torres, A., y Cortés-Sánchez, M. D. P. (2012). El impacto de la crisis sobre el proceso de asimilación económica de los inmigrantes en España. In VII Congress in International Migrations in Spain, Bilba. Abril (pp. 11-13).
- Río, J. F., Luquin, A. C., Giménez, A. M., y Marqués, R. J. R. (2014). Teoría construccionista del aprendizaje en formación del profesorado: perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 213-228.
- Río, J. F., Luquin, A. C., Giménez, A. M., y Marqués, R. J. R. (2014). Teoría construccionista del aprendizaje en formación del profesorado: perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 213-228.
- Ríos, M (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora para la Educación Física*, 9, 83 – 114. Recuperado de [http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_rios\\_6.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf)
- Rivas, J.I., Leite, A., y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356: 161-183.
- Rodríguez, F.N. (2007). Generalidades acerca de las técnicas de investigación cuantitativa. *Paradigma*, Vol. 2, Nº 1, 9-39. Enero-Junio. Bogotá, D.C.
- Rueda Parras, C. (2006). Coeducar al profesorado para coeducar en las aulas. Universidad de Jaén. Jaén.
- Ruiz García, Aída. (2002). Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño, p.13
- Ruiz Mateo, A. (2009). La interculturalidad en nuestras aulas. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Septiembre. 22. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_22/ALICIA\\_RUIZ\\_MAT EO02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ALICIA_RUIZ_MAT EO02.pdf)
- Sáenz-López Buñuel, P. (2002). “La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor”. Sevilla. Editorial Wanceulen.

- Sala, A. M. L. (2012). Donde el sur confluye con el norte: Movimientos migratorios, dinámica económica y seguridad en las relaciones bilaterales entre España y Marruecos. Documentos CIDOB. Migraciones, (24), 1-12.
- Saldaña Sagredo, A. (2014). Sobre la construcción de la identidad en las prácticas culturales. Quaderns de Filologia. Estudis Literaris, 16, 23-42.
- Salmerón Guzmán, M., Tovar Corona, B., y Jaramillo Gómez, J. A. (2014). Metodología para definir las competencias genéricas docentes con base al mapa curricular y referentes institucionales. Ciencia y Tecnología, 1(14).
- Samboni, A. C. (2011). Una propuesta pragmática para la transformación de la filosofía: enfoque analítico desde la cultura e interculturalidad. Recuperado de: [http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/11/LA-CULTURA-E-INTERCULTURALIDAD-\\_A\\_SAMBONI.pdf](http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/11/LA-CULTURA-E-INTERCULTURALIDAD-_A_SAMBONI.pdf)
- San Fabián Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. Revista de Educación. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356\\_02.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356_02.html)
- San Fabián, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los Centros escolares ¿hay alguien ahí?. *Organización y Gestión Educativa*, 5: 27-32
- Sánchez Alonso, B. (2011). La política migratoria en España Un análisis de largo plazo. Revista Internacional de Sociología, 69(M1), 243-268. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/393>
- Sánchez Bañuelos, F. (2003). Didáctica de la Educación Física. Editorial Prentice Hall. Madrid.
- Sánchez, J. S. (2015). Paisaje migratorio tras la crisis. *Página abierta*, (237), 10-14.
- Sánchez, P. A. et al. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México, en Liberabit. *Revista de Psicología*, núm. 1, vol. 16, pp. 71-80.
- Sancho Gargallo, M.A. (2014) Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los Centros públicos. Revista de Educación, Monográfico: Descentralización y sistema educativo, 366. Octubre-diciembre 2014, pp. 64-86
- Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona, Editorial McGrawHill. Barcelona
- Sanín Santamaría, J. D. Cultura material colombiana. Recuperado de : [http://cmap.upb.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1153175739921\\_2066908724\\_1043](http://cmap.upb.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1153175739921_2066908724_1043)
- Santiago Marino, M.J. y Otero-López J.M. (2005) Malestar laboral en profesores. Grupo Editorial Universitario.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2003). Inmigración e acción educativa. Galicia. Vigo: Xerais
- Sarah Bagant, N., Jiménez, D.M., Rus Ruíz M. (2014) Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural recuperado en: <http://www.uji.es/bin/publ/editions/jfi11/12.pdf>, el 23-12-2014
- Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (2009). Aspectos Clave de la Educación Inclusiva (Publicaciones del INICO colección de investigación). Instituto universitario de integración en la comunidad. Recuperado de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Siguan, M. (1998) La escuela y los inmigrantes. Barcelona, Paidós, 1998.



- Sobreado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *En-clave pedagógica*, 9(1).
- Solla Salvador, C. (2013). Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva. Madrid: Save the Children. Recuperado de: [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia\\_de\\_Buenas\\_Practicas\\_en\\_Educacion\\_Inclusiva\\_vOK.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)
- Soriano Ayala, E. (2001). Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo. Madrid. La Muralla.
- Suárez Suárez, M.A., Calaf Masachs, R., y San Fabián Maroto, J.L (2014) Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña
- Subirats, M. Y Brullet, C. (1988). "La transmisión de los géneros en la escuela mixta". Ministerio de cultura. Instituto de la Mujer.
- Tarabini, A., y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, 1.
- Terrén, E. (2004). Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social. Ed. Catarata. Madrid.
- Torres González, J. A., y Fernández Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.
- Torres Santomé, J. (2006) La desmotivación del profesorado. Ed. Morata. Madrid.
- Torres, F. Y Gadea, M<sup>a</sup>. E. (2015). Crisis, inmigración y sociedad. Talasa Ediciones.
- Touriñán López, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 56(1), 25-48.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*. n° 11, Pp. 183-209.
- Trigueros Gordillo, M. G., Yanes Cabrera, C. (2008). La Escuela Contada. Historia oral y Relatos escolares. en Victor, J (Ed).. Pp: 117-134. En: Museos Pedagógicos. la Memoria Recuperada. Huesca, España. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón. 2008
- Ugalde Binda, N. y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferencias metodológicas de investigación. *Ciencias económicas*. 31. N° 2, 179-187.
- Ulla Díez, S., y Manzanares Moya, A. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de educación*, (366), 215-242.
- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de la Educación. Cuadragésimo octava reunión. 25-28 Noviembre. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/docs/CONFINTED%2047-2%20SPA.pdf>

- UNESCO (2015). Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
- Uribe-Echevarría, A. M., Silvente, F. R., y Domingo, G. S. (2013). Movimientos migratorios en España antes y después de 2008. *Papeles de economía española*, (138), 80-97.
- Valdés Puentes, R., Bolívar Botia, A., y Moreno Verdejo, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Master en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Valdés, R., y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria. *Ensino Em Re-Vista*, 21(1), 159-173.
- Valle López, J. M. y Manso Ayuso, J. (2012). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos Centros. *Revista de Educación, Ministerio de Educación*, 354, 2011, Pp. 267-290. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354\\_11.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354_11.html).
- Vásquez, H. C., Bustos, P. M., y Carreño, A. R. (2015). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos. en artículos publicados en Scientific Library on line (SCIELO). *Paradigma*, 30(2), 179-200.
- Vázquez y Álvarez (1990). *Guía para una Educación no sexista*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vicario, F. (2007). Sobre cultura y desarrollo. *Quorúm*. 17. Pp 27-32. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/7854>
- Vilà, I. (1998) *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación. Horsori. Barcelona.
- Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Cataluña. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1(3), 88-108. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>
- Villar Angulo. L.M (2009) *Creación de la excelencia en educación secundaria*. Pearson Educación, s.a. Madrid
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, Núm. Extraordinario. Pp. 45-73.
- Yanes Cabrera, C. y Ries, Francis: Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, 2013; pp.105-124
- Yanes Cabrera, C.( 2006). Análisis Histórico Sobre la Creación y Desaparición del Primer Centro Español para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación* Núm. 339. Pp. 745-762
- Zabalza, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa” en Parrillas Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero; Pp: 21-76.
- Zurita, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 48, vol. 16, enero-marzo, pp. 131-158.



## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <i>Figura 1. La posesión y transmisión de la cultura. Elaboración propia.</i>   | 23  |
| <i>Figura 2. Modelo de multiculturalismo. Fuente Bueno (2008). Elaboración propia.</i>  | 29  |
| <i>Figura 3. Categorización de la exclusión social. Fuente: Escarbajal, Izquierdo y Frutos (2014). Elaboración propia.</i>  | 32  |
| <i>Figura 4. Integrar la diversidad. Elaboración propia.</i>  | 42  |
| <i>Figura 5. Factores implicados en la diversidad cultural. Elaboración propia.</i>   | 49  |
| <i>Figura 6. Breve recorrido de las leyes educativas españolas. Elaboración propia.</i>   | 55  |
| <i>Figura 7. Aspectos organizativos para atender la diversidad. Elaboración propia.</i>   | 59  |
| <i>Figura 8. Tipología de las migraciones. Elaboración propia.</i>  | 75  |
| <i>Figura 9. Dimensiones formativas de los docentes en multiculturalidad. Fuente Leiva (2012). Elaboración propia.</i>  | 116 |
| <i>Figura 10. Técnicas metodológicas para atender la multiculturalidad. Fuente Medina (2010). Elaboración propia.</i>   | 131 |
| <i>Figura 11. Modelos educativos de atención a la multiculturalidad en Francia, Reino Unido y Alemania. Fuente: Medina y Valenzuela (2013). Elaboración propia.</i> | 143 |
| <i>Figura 12. Evolución de modelos multiculturales en España. Fuente Cabrera y Montero (2014). Elaboración propia.</i>  | 145 |
| <i>Figura 13. Modelos educativos según Fuente García (2005). Elaboración propia.</i>  | 146 |
| <i>Figura 14. Descripción de metodología de investigación y triangulación. Elaboración propia.</i>  | 158 |
| <i>Figura 15. Mapa de dimensiones y categorías recurrentes. Elaboración propia.</i>   | 167 |
| <i>Figura 16. Triangulación de los instrumentos por dimensiones. Elaboración propia.</i>  | 171 |
| <i>Figura 17. El río Guadalquivir por San Juan de Aznalfarache.</i>   | 175 |
| <i>Figura 18. Barrios de San Juan de Aznalfarache. PGOU Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.</i>   | 177 |
| <i>Figura 19. Situación geográfica de los IES en San Juan de Aznalfarache, y la división por autovías. PGOU San Juan de Aznalfarache.</i>                           | 178 |
| <i>Figura 20. Retos formativos de los docentes del IES Mateo Alemán y IES Severo Ochoa ante la realidad social en San Juan de Aznalfarache.</i>                     | 286 |
| <i>Figura 21. Beneficios de la formación docente y su implicación en los Centros.</i>   | 289 |
| <i>Figura 22. Beneficios de los planes de formación y la implicación social e Institucional.</i>  | 292 |
| <i>Figura 23. Guía esquematizada del plan de actuación. Elaboración propia.</i>   | 294 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Normativa legal vigente por la que se regula la eso y bachillerato. elaboración propia. ....  | 64  |
| Tabla 2. Listado de contenidos y competencias en atención a la diversidad multicultural en el maes. elaboración propia. ....   | 103 |
| Tabla 3. Dimensiones y categorías desarrolladas en el cuestionario tmas. elaboración propia. ....  | 161 |
| Tabla 4. Cuestionario semiestructurado de entrevista a los docentes en su actitud multicultural. elaboración propia. ....  | 165 |
| Tabla 5. Población por sexos en san juan de aznalfarache. fuente ayto san juan de aznalfarache. elaboración propia. ....   | 179 |
| Tabla 6. Población extranjera en san juan de aznalfarache. fuente ayto san juan de aznalfarache. elaboración propia. ....  | 180 |
| Tabla 7. Movimientos migratorios en san juan de aznalfarache. fuente ayto san juan de aznalfarache. elaboración propia. ....   | 180 |
| Tabla 8. Mercado laboral en san juan de aznalfarache. fuente ayto san juan de aznalfarache. elaboración propia. ....   | 181 |
| Tabla 9. Mercado laboral por sexos en san juan de aznalfarache. fuente ayto san juan de aznalfarache. elaboración propia. ....   | 182 |
| Tabla 10. Índice socio-cultural del alumnado, realizado por la consejería de de educación de andalucía. fuente proyecto educativo de 2015-16 del ies. mateo alemán. ....   | 183 |
| Tabla 11. Abandono escolar curso 2009-1010 fuente proyecto de Centro del ies mateo alemán. ....  | 190 |
| Tabla 12. Resultado descriptivo en el tmas en el caso 1. ies mateo alemán. ....  | 191 |
| Tabla 13. ANOVA factor actitud multicultural de los docentes del ies mateo alemán. ....  | 193 |
| Tabla 14. Medias de las variables dependientes de la actitud multicultural en el ies mateo alemán. ....  | 194 |
| Tabla 15. Medias de la actitud multicultural en relación a los años de docencia en el ies mateo alemán. ....   | 195 |
| Tabla 16. Medias por sexo de las variable de la actitud multicultural en el ies mateo alemán. ....   | 196 |
| Tabla 17. Medias por años de experiencia con alumnos inmigrantes de las variable de la actitud multicultural en el ies mateo alemán. ....  | 196 |
| Tabla 18. Medias por formación previa de las variable de la actitud multicultural en el ies mateo alemán. ....   | 197 |
| Tabla 19. Correlación de variables en el ies mateo alemán. ....  | 197 |
| Tabla 20. Frecuencia de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en las categorías de la dimensión actitud multicultural. ....                         | 199 |
| Tabla 21. Porcentaje de fragmentos por categorías en la dimensión actitud multicultural en el ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada, sobre el total de los 2 casos analizados. ....                   | 200 |
| Tabla 22. Frecuencia de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en las categorías de la dimensión competencias docentes. ....                         | 202 |
| Tabla 23. Porcentaje de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en la dimensión competencias docentes, sobre el total de los 2 casos analizados. .... | 202 |
| Tabla 24. Frecuencia de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en las categorías de la dimensión estrategias de acción. ....                         | 203 |
| Tabla 25. Porcentaje de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en la dimensión estrategias de acción, sobre el total de los 2 casos analizados. .... | 204 |
| Tabla 26. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies mateo alemán en las categorías de la dimensión actitud multicultural. ....                              | 205 |
| Tabla 27. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies mateo alemán en las categorías de las competencias docentes. ....                                       | 206 |
| Tabla 28. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies mateo alemán en las categorías de la estrategias de acción. ....  | 207 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Tabla 29. Resultado descriptivo en el tmas en el caso 1. ies severo ochoa.</i>  | 212 |
| <i>Tabla 30. ANOVA factor actitud multicultural de los docentes del ies severo ochoa.</i>  | 214 |
| <i>Tabla 31. Medias de las variables dependientes de la actitud multicultural en el ies severo ochoa.</i>  | 215 |
| <i>Tabla 32. Medias de la actitud multicultural en relación a los años de docencia en el ies severo ochoa.</i>   | 216 |
| <i>Tabla 33. Medias por sexo de las variable de la actitud multicultural en el ies severo ochoa.</i>   | 216 |
| <i>Tabla 34. Medias por años de experiencia con alumnos inmigrantes de las variable de la actitud multicultural en el ies severo ochoa.</i>  | 217 |
| <i>Tabla 35. Medias por formación previa de las variable de la actitud multicultural en el ies severo ochoa.</i>   | 217 |
| <i>Tabla 36. Correlación de variables en el ies severo ochoa.</i>  | 218 |
| <i>Tabla 37. Frecuencia de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies severo ochoa en la entrevista semiestructurada en las categorías de la dimensión actitud multicultural.</i>                         | 220 |
| <i>Tabla 38. Porcentaje de fragmentos por categorías en la dimensión actitud multicultural en el ies severo ochoa en la entrevista semiestructurada, sobre el total de los 2 casos analizados.</i>                   | 221 |
| <i>Tabla 39. Porcentaje de fragmentos por categorías en la dimensión actitud multicultural en el ies severo ochoa en la entrevista semiestructurada, sobre el total de los 2 casos analizados.</i>                   | 223 |
| <i>Tabla 40. Porcentaje de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies mateo alemán en la entrevista semiestructurada en la dimensión competencias docentes, sobre el total de los 2 casos analizados.</i> | 223 |
| <i>Tabla 41. Frecuencia de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies severo ochoa en la entrevista semiestructurada en las categorías de la dimensión estrategias de acción.</i>                         | 224 |
| <i>Tabla 42. Porcentaje de fragmentos realizados por los 5 participantes del ies severo ochoa en la entrevista semiestructurada en la dimensión estrategias de acción, sobre el total de los 2 casos analizados.</i> | 225 |
| <i>Tabla 43. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies severo ochoa en las categorías de la dimensión actitud multicultural.</i>                              | 226 |
| <i>Tabla 44. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies severo ochoa en las categorías de las competencias docentes.</i>                                       | 227 |
| <i>Tabla 45. Frecuencia y porcentajes de fragmentos encontrados en el análisis del proyecto educativo del ies mateo alemán en las categorías de la estrategias de acción.</i>  | 228 |